

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2019

Lucie Urbanová

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra českého jazyka

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Současné cvičebnice a příručky českého pravopisu a jejich
didaktické využití

Contemporary Czech orthography workbooks and guides
and their didactic use

Lucie Urbanová

Vedoucí práce: Doc. Mgr. Robert Adam, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy

Studijní obor: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů
pro základní školy a střední školy,
český jazyk – základy společenských věd

2019

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Současné cvičebnice a příručky českého pravopisu a jejich didaktické využití vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla použita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 15. 4. 2019

.....

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucímu mé diplomové práce, doc. Mgr. Robertu Adamovi, Ph.D., za všechny cenné rady, doporučení a za jeho svědomitý a vlídný přístup. Děkuji také všem svým respondentům, učitelům základních škol, za jejich zajímavé postřehy.

ABSTRAKT

Diplomová práce se zabývá možnostmi využití a kvalitou současných příruček a cvičebnic českého pravopisu a jejich postavením mezi ostatními materiálními didaktickými pomůckami. Stručně představuje pojem pravopisu z hlediska jazykovědného a vymezuje pravopisné učivo v pojetí didaktickém, uvádí základní typy pravopisných cvičení, jejich přednosti i rizika. Empirický výzkum byl realizován prostřednictvím pěti vybraných publikací. Ty byly detailně zkoumány a vybrané pasáže byly podrobeny vyjádření respondentů z řad učitelů základních škol. Vedle analýzy konkrétních vybraných knih si práce klade za cíl zhodnotit v obecné rovině možnosti a limity komerčních publikací určených k procvičování pravopisu. Jako významné faktory určující kvalitu knih daného typu se ukazuje volba typu zařazených cvičení, srozumitelnost zadání, obsahová atraktivita zařazených textů, grafické zpracování knihy a další.

KLÍČOVÁ SLOVA

pravopis, příručka, cvičebnice, didaktické pomůcky, český pravopis, didaktika pravopisu, pravopisné cvičení

ABSTRACT

This diploma thesis deals with the possibilities of use of contemporary workbooks and guides of Czech orthography, their quality and their position amongst other material didactic aids. It briefly introduces the concept of spelling from a linguistic viewpoint, defines the spelling curriculum in a didactic concept, and introduces the basic types of spelling exercises, as well as their advantages and risks. Empirical research was carried out through five selected publications. These were subjected to a detailed examination and the selected passages were subjected to a response from primary school respondents. This thesis analyses specific selected books, but moreover, it also aims to evaluate the possibilities and limits of commercial publications designed for spelling practice. The choice of the type of exercises included, the assignment's clarity, the content attractiveness of included texts, and the book's graphic processing and more are important factors in determining the quality of the given types of books.

KEYWORDS

spelling, guide, workbook, teaching aids, Czech spelling, didactics of spelling, spelling exercises

Obsah

1. Úvod.....	7
2. Teoretická část.....	9
2.1. Didaktika jako vědní disciplína	9
2.2. Konstruktivismus	10
2.3. Pravopis jako pojem.....	11
2.3.1. Pravopis v pojetí lingvistickém	12
2.3.2. Pravopis v pojetí didaktickém	13
2.4. Cíle a metody výuky pravopisu	17
2.4.1. Pravopis a jeho místo v RVP.....	18
2.4.2. Nejčastější typy pravopisných cvičení	20
2.5. Jazyková norma a kodifikace.....	23
2.5.1. Vztah pravopisu k jazyku obecně a k jiným jazykovým prostředkům než spisovným	26
2.6. Cvičebnice a příručky	27
3. Empirická část	29
3.1. Metoda zkoumání	29
3.2. Klíč k češtině aneb Na češtinu od lesa Eva Schneiderová, 2005.....	32
3.3. Kdy se píše s/z, ě/je, ú/ů? Jana Eislerová, 2005.....	41
3.4. Cvičení z pravopisu pro větší školáky, 2. vydání Vlastimil Styblík a kol., 2005.....	51
3.5. Jak vyzrát na pravopis Jitka Kučerová, 2002.....	58
3.6. Cvičení z české gramatiky (Pravopis přídavných jmen a zájmen) Petr Šulc, 2002	62
4. Závěr.....	68
5. Seznam literatury a zdrojů.....	69

1. Úvod

Schopnost používat jazyk co nejlépe a nejefektivněji pěstujeme již odmala, tato schopnost obsahuje mnoho dílčích rovin. Jednou z nich je i ovládání pravopisu. Budujeme teoretickou znalost, již jsme posléze schopni prakticky uplatnit ve svých jazykových projevech. Od počátku školní docházky učitel žákům vštěpuje pravidla a poučky, kterými se mají při psaní řídit. Někdo je vášnivý čtenář. Takový člověk si kromě estetických zážitků a zamyšlení nad životem často odnáší i jakýsi vedlejší produkt svého čtenářství, a to vytříbenější cit pro pravopis, vybroušený právě samotným procesem čtení. Někdy i od lidí vyššího věku slyšíme, že pravopisné poučky již z velké části zapomněli, přesto ale většina jejich psaných projevů je pravopisně správně. Čím to je? Možná právě tím, že se jim zmíněná pravidla, pravidla pravopisu, v našem lidském společenství jaksi ustálená pravidla pro každý jazyk, dávným jazykovým vývojem ovlivněná a jazykovými odborníky do jisté míry dohodnutá, určitým způsobem jejich životní praxí dostala do povědomí. Trochu v nevýhodě a leckdy čelící zmatkům jsou ti dospělí z řad laiků, kteří zažili v pokročilejším věku některou z pravopisných reforem. Těm často přicházejí na mysl pravidla, kterým se učili jako žáci, nicméně plošné změny a úpravy v pravopisných zásadách je donutily jejich školní znalosti přehodnotit.

Žákům, studentům i laické veřejnosti může při nejasnostech v otázkách pravopisu pomoci dobře zvolená pravopisná příručka či cvičebnice.

Vyučování českému jazyku v rámci naší vzdělávací soustavy si klade různé cíle. Tím nejobecnějším, jímž je možné zastřešit cíle dílčí, je cíl zdokonalovat schopnost komunikovat. Konkrétní projev komunikace nelze přímo označit jako správný, spíše se lze ptát, zda je daná komunikace efektivní, přiměřená situaci, zda splňuje zamýšlený účel.

Jedním z hlavních a důležitých poslání výuky češtiny je rozvoj schopnosti komunikace spisovným jazykem, a to písemně i ústně, k čemuž je potřebné mimo jiné ovládat zásady českého pravopisu a spisovnou výslovnost.

V teoretické části jsou definovány základní pojmy v diplomové práci mnohokrát skloňované, a to s odkazy na odbornou literaturu, jež se jimi do hloubky zabývá.

Je zde nastíněn rozdíl mezi příručkou a cvičebnicí a zároveň je poukázáno na fakt, že v současné době vychází řada titulů, které v sobě zahrnují část výkladovou a zároveň

část pravopisných cvičení a rozličných úkolů z oblasti jazyka, takže v sobě spojují příručku i cvičebnici.

Tato diplomová práce, jak nese i ve svém názvu, je zaměřena na příručky a cvičebnice českého pravopisu a jejich didaktické využití. Zaměřuje se na komerční publikace bez schvalovací doložky MŠMT s částí výkladovou a procvičovací (ta zde bývá výrazněji zastoupena, hovoříme tedy spíše o cvičebnicích). Vybrané publikace pozoruje z více možných hledisek.

V obecné rovině sleduje poslání, vznik, tematickou rozrůzněnost a použití příruček a cvičebnic v našem vzdělávacím prostředí.

Práce věnuje pozornost jednotlivým druhům pravopisných cvičení, sleduje jejich výhody i nevýhody, pokouší se hodnotit jejich vhodnost v závislosti na různých faktorech, kterými jsou například procvičované učivo z hlediska tématu, věk adresátů a jiné.

V empirické části práce je analyzováno pět komerčních publikací, jež můžeme označit pojmem cvičebnice, i když v menší míře obsahují také pasáže výkladové. Předem vytipovaná místa ve zvolených knihách jsou podrobně komentována ve spolupráci s dalšími více než čtyřmi desítkami učitelů základních škol z Prahy či blízkého okolí.

Zajímá nás především potenciál cvičebnic jako dalšího hmotného didaktického prostředku vedle učebnic, nakolik jsou tato díla přínosem při plánování vyučovacích hodin a při samostatné přípravě žáků. Vedle rozboru konkrétních knih se pokoušíme zobecnit faktory, které sehrávají roli v tom, do jaké míry je daná publikace přínosná.

2. Teoretická část

2.1. Didaktika jako vědní disciplína

Didaktika jako samostatná věda byla vedle jiných velkým tématem Jana Amose Komenského (1592–1670), který ji chápe jako „umění naučit všechny všemu“ a věnuje se jí nejen ve svém díle *Didaktika velká* (1657). Jeho pojetí didaktiky je širší do té míry, že kromě teorie vyučování sem řadí i otázky mravů a výchovy.

Výraz didaktika má svůj původ v řečtině (*didaskein*) a znamená vyučovat, poučovat, učit, dokazovat či jasně vykládat.¹

Obecně je didaktika chápána jako součást pedagogiky, která se zabývá vyučovacími obsahy a procesy, teorií učení a vyučováním. Jarmila Skalková, přední česká odbornice na obecnou didaktiku, vymezuje jako předmět didaktiky vzdělávací obsah, který se jako výsledek historické zkušenosti lidstva předává dále skrze proces vyučování a stává se individuálním majetkem žáků. Didaktiku vymezujeme jako teorii vzdělávání a vyučování. Didaktika také zkoumá proces charakterizující konání učitelů i žáků, při kterém si zmíněný obsah osvojují.

Předmětem zájmu didaktiky je v nejširším pojetí vyučovací proces. Ten lze rozčlenit na několik základních prvků, kterými jsou: Vyučovací cíle, učivo (obsah), vzájemná interakce žáků s učitelem, organizační formy výuky, výukové metody, didaktické pomůcky pro výuku, vnější podmínky daného vyučovacího procesu.²

Proces vyučování je založen na vzájemné součinnosti učitele a žáků. Žák přitom není pouhým objektem, jenž pasivně přijímá informace od učitele. Žák je především aktivním subjektem, který v procesu výuky podává učiteli zpětnou vazbu, specificky reaguje na učitelovy podněty. V průběhu historického vývoje didaktiky se vystřídal mnoho teorií a koncepcí vyučování, pozice osobnosti žáka i učitele byla pojímána různě, stejně tak i jejich role ve vyučovacím procesu. V současné době s množstvím různých vyučovacích přístupů lze říci, že je preferována aktivní činnost žáků, při níž se novým znalostem

¹ Kolář, Z.: Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha 2012, s. 31.

² Kolář, Z.: Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha 2012, s. 57.

a dovednostem učí na pozadí toho, co již znají, aktivně vycházejí ze svých dosavadních životních zkušeností a znalostí, z takzvaných prekonceptů.³

Z obecné didaktiky se vyčleňují jednotlivé didaktiky oborové (dříve častěji nazývané metodiky), soustředěné na různé druhy a stupně škol a také zaměřené na jednotlivé obory či přímo vyučovací předměty.

V souvislosti s didaktikou je vhodné alespoň stručně zmínit teorii vzdělávání, na jejíchž základech vzniká celá řada soudobých směrů a přístupů ve vzdělávání.

2.2. Konstruktivismus

Konstruktivismus je směr na pomezí pedagogiky a psychologie. V odborné literatuře se setkáme s řadou definic konstruktivismu. Všechny společně říkají, že jde o směr zdůrazňující aktivní úlohu jedince ve společnosti, v rámci sociálních interakcí i v průběhu vzdělávacího procesu, je zdůrazněno odmítání pasivity jedince v procesu vzdělávání.⁴ Psychologický slovník konkrétněji poukazuje na to, že v sociálních a psychologických vědách se směr prosazuje zejména ve druhé polovině 20. století. Konstruktivismus v pedagogice usiluje o propojení výuky s reálným životem, tvůrčí řešení problémů, schopnost práce v kolektivu a omezení drilu a teorie odtržené od konkrétních situací v životě, u níž žáci nabývají dojmu, že se musí nazpaměť učit odříkávat fakta jen pro fakta samotná, jen pro učitele, nikoliv pro sebe a využití ve vlastním životě.⁵

Konstruktivismus se zasazuje o zredukování transmisivního způsobu výuky (jednostranný výklad směrem od učitele k žákům, bez aktivní účasti žáků), jelikož vychází z přesvědčení, že takto podávané učivo nikdy nemůže proniknout hlouběji do mysli žáka, nedojde k plnému porozumění, nedochází ke skutečnému uvědomění si souvislostí, proces skončí u dočasného zapamatování a leckdy dochází brzkému zapomnění zredukovaných informací.⁶

³ Skalková, J.: Obecná didaktika. Praha 2007, s. 15.

⁴ Průcha a kol.: Pedagogický slovník. Pedagogický slovník. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha 2013, s. 132.

⁵ Kalhous, Z., Obst, O.: Školní didaktika. 2. vyd. Praha 2009, s. 51.

⁶ Kosíková, V.: Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada 2011, s. 92.

Transmisivní výuka je uznávána pouze pro některé případy, kdy se jedná o předávání informací, jež si žáci nemohou za pomoci učitele zformulovat vlastní myšlenkovou konstrukcí.

Většina novodobých směrů v pedagogice vychází právě z konstruktivismu. Příčinou toho je skutečnost, že v současném světě, který se vyznačuje rychlými proměnami, je nezbytné při výuce vedle předávání teoretických poznatků také rozvíjení schopnosti práce s fakty, prohlubování schopnosti neustálého sebevzdělávání a podněcování kritického čtení a kritického přístupu k předkládaným informacím obecně. To vše vyžaduje aktivního jedince schopného opětovně podrobovat své dosavadní vědění novým poznatkům, jaksi tedy stále přehodnocovat a konfrontovat své prekoncepty.⁷ Učivo pravopisné svým charakterem do velké míry dohodnutého systému neumožňuje v takovém rozsahu využívat principy konstruktivistického přístupu k výuce, jako dovolují jiné učební oblasti, nicméně i zde přesto existují možnosti jak nechávat žáky, aby sami, pouze s minimální oporou učitele, na určité poznatky sami přicházeli, sami je ve své mysli konstruovali.⁸

2.3. Pravopis jako pojem

Ke správnému porozumění psanému textu je potřebné orientovat se v soustavě, skrze kterou k zápisu došli. Za takovou soustavu, v daném časovém bodě poměrně ustálenou, je v jazykovědě považován pravopis.

Pravopis má v odborné literatuře řadu různých definic. Všechny definice pojímají pravopis jako pevný systém, který je pro uživatele určitého jazyka závazný. Příruční mluvnice češtiny hovoří o pravopisu jako o „*zásadách, jimiž se řídí užívání písmen při psaní*“.⁹

Pojem pravopisu je užíván v několika významech. V nejširším významu do pravopisu řadíme i pravidla týkající se užívání interpunkčních znamének.

⁷ Kolář, Z.: Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel. Praha 2012, s. 106.

⁸ Štěpáník, S.: Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*. Praha: Filozofická fakulta UK v Praze, 2015 (2), s. 13–14.

⁹ Kolektiv autorů: Příruční mluvnice češtiny. Praha 1995, s. 61.

Někdy bývá pravopis chápán obecně jako obor, který zkoumá, nakolik vzájemně koresponduje zvuková stránka jazyka se stránkou grafickou.¹⁰

Posláním pravopisu jsou tyto dvě hlavní funkce: vybavovací funkce a zaznamenávací funkce.

2.3.1. Pravopis v pojetí lingvistickém

Pravopis neboli ortografie je souborem závazných pravidel převodu projevu mluveného nebo textu pouze myšleného do projevu psaného.¹¹

Jde o oddíl grafiky, jenž tuto její vybranou část kodifikuje a unifikuje.

Pravopis lze obecně rozlišit na několika úrovních:

- A. úroveň fonémů (v českém jazyce bere/pere),
- B. úroveň morfémů (v českém jazyce -y v případě akuzativu plurálu tvrdých neživotných maskulin je vždy stejné, zásady v otázce dělení slov aj.),
- C. úroveň lexémů (slov) a
- D. úroveň celých vět (textu, psaní velkých písmen na začátku, užití interpunkce aj.).¹²

V konkrétním jazyce zpravidla převažuje jeden z výše uvedených principů, podle toho pak hovoříme například o českém pravopise jako o fonologicko-morfologickém, o anglickém jako o lexikálním. V souvislosti s tendencí hledat pravidelnosti je lidem leckdy vlastní snaha „opravovat“ takové nepravidelnosti jazykového systému, jež jsou mu vlastní.

Bývají vymezovány tři hlavní principy, na nichž český pravopis stojí. Jednak je to princip fonologický, v němž jde o jednoznačné přiřazování hlásek a písmen, tento princip

¹⁰ Kraus, J.: Pravopis jako součást kultury – nikoli jen jazykové. In Co přináší nová pravidla českého pravopisu. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV, 1991, s. 6.

¹¹ Dostupné z: https://www.czechency.org/slovník/ČESKÝ_PRAVOPIS [online, cit. 2018-12-14]

¹² Čermák, F.: Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky. 3., doplněné vyd. Praha 2001, s. 34.

je založen na přesném evidování fonémického složení slov a morfů. U tohoto principu ale nedochází k důslednému uplatňování (v psané formě máme např. *sad*, nikoliv *sat*). Dalším důležitým principem je princip morfematický. Zde je kladen důraz na zachovávání stejné grafické podoby konkrétních morfémů v různých tvarech slova (např. u kořenových morfů). Morfologická zásada má zpravidla přednost před zásadou fonologickou. Třetí z principů respektuje původ slova, jde o princip etymologický, při němž má slovo stejnou psanou podobu jako před proběhlými hláskovými změnami v jazyce. Lze tedy říct, že grafická podoba slova nerespektuje zvukový vývoj jazyka (patrné hlavně u psaní *i/y* v základu slova a v případě psaní *ů*).¹³

2.3.2. Pravopis v pojetí didaktickém

Podle již uvedených kritérií je možné třídit také pravopisné jevy.

„Jednotlivé pravopisné jevy třídíme v didaktickém systému podle toho, je-li určitý způsob psaní založen na vlastnostech kořene, kmene nebo tvaru slova, nebo vyplývá-li z větného vztahu.“¹⁴

Hledisko didaktické tedy pracuje s trojím dělením pravopisu. Vymezuje:

1. Pravopis lexikální
2. Pravopis morfologický
3. Pravopis syntaktický¹⁵

V literatuře se mnohdy setkáme se souslovím *mluvnický pravopis*, jenž bývá uváděn jako nadřazený pojem společně pro pravopis morfologický a pravopis syntaktický.

¹³ Kraus, J.: Pravopis jako součást kultury – nikoli jen jazykové. In *Co přináší nová pravidla českého pravopisu*. Praha 1991, s. 10–11.

¹⁴ Brabcová, R.: Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy. 1. vyd. Praha 1990, s. 94.

¹⁵ Hauser, P., Klímová K., Kneselová H., Martinec I.: Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 18.

Lexikální pravopis

Pravopis lexikální bývá u uživatelů jazyka budován zejména díky paměťovému osvojování, což je i jedním z důvodů, proč zpravidla dělá značné problémy také těm uživatelům, pro něž český jazyk není jazykem mateřským a kteří se mu učí jako jazyku druhému.

Tento druh pravopisu se pojí s pevnou grafickou podobou slova, bývá někdy označován jako pravopis statický. Pravopisný nácvik se v případě lexikálního pravopisu zahrnuje zejména tyto jevy:

- a) velká písmena
- b) ú – ů
- c) i – y po obojetných souhláskách v kořenech slov
- d) bě/bje, pě, vě/vje, mě/mně
- e) souhláskové skupiny a souhlásky na konci slov
- f) předložky s, z
- g) předpony s-, z-, vz-
- h) kvantita samohlásek v přejatých slovech

Mluvnický pravopis

Tato část pravopisu bývá budována zejména na znalostech z oblasti tvarosloví a skladby, čímž je osvojování zpravidla uvědomělejší a trvalejší.

Pravopis morfologický (tvaroslovný) souvisí s následujícími jevy:

- a) psaní *mě* – *mně* v různých tvarech zájmena *já*
- b) psaní *i*, *í/y* *ý* v koncovkách (podstatných jmen, přídavných jmen, sloves)

Pro správné psaní tvarů zájmena *já* je nutné pamatovat si, že ve 3. a 6. pádě píšeme tvar *mně*, v případě pádů 2. a 4. píšeme tvar *mě*. Žáky hojně využívané pomůcky

prostřednictvím zájmena *ty* (kde lze použít tvar *tobě*, tam se píše *mně*) nejsou úplně vhodné, protože žáci leckdy chybují již v prvním kroku, a sice ve skloňování zmíněného zájmena *ty*.¹⁶

Pokud jde o pravopis v koncovkách, v případě podstatných jmen se volba koncovky řídí vzorem (např. *kusy* jako *hrady*) a pádem (např. *Velcí psi* – 1. p. *s malými psy* – 7. p. *napadli chlupaté psy* – 4. p. jako *Velcí páni* – 1. p. *s malými pány* – 7. p. *napadli vousaté pány* – 4. p.).

Pravopis některých koncovek je nutné zvládnout pamětně (3., 6. p. j. č. jmen rodu mužského životného -ovi (např. *bratrovi*, *synovi*, *chlapcovi*) a v 7. p. jmen rodu ženského – *ami*, – *emi*, – *mi*. V případě středního rodu pak u podstatných jmen podle vzoru *stavení* je koncovka -*ími*.

Problémem bývá skutečnost, že žáci si dané poučky pamatují zjednodušeně, a tak leckdy dochází k tomu, že správně neodliší například podstatné jméno ve 3. a 6. p. od přídavného jména přivlastňovacího (např. *bratrovi* – *bratrovy*). Za vhodné je tedy považováno na zmíněné riziko upozorňovat a procvičovat oba případy tak, aby byl zdůrazňován rozdíl.¹⁷

Při nácviku psaní koncovek přídavných jmen vedeme žáky ke správnému přiřazování ke vzorům přídavných jmen tvrdých, měkkých a přivlastňovacích, tedy *mladý*, *jarní* a *otcův/matčín*, a hledání příslušných analogií (např. *veselí chlapci* jako *mladí chlapci*, *hladový vlk* jako *mladý vlk*).

Za účelem zvládnutí zásad pravopisu v koncovkách sloves v přítomném čase může učitel uvést všeobecnou poučku pro psaní -*í* u sloves 4. slovesné třídy přítomného času. Analogie se vzory sloves 4. slovesné třídy (*prosí*, *trpí*, *sází*) pro žáky z důvodu výskytu obojetných souhlásek před koncovkou návodem není.

¹⁶ Hauser, P.: Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Brno 2007, s. 24.

¹⁷ Hauser, P.: Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Brno 2007, s. 26.

Syntaktický pravopis

Pravopis syntaktický (skladební) odráží skladební vztahy ve větě či souvětí. Vyjadřuje shodu přísudku s podmětem, dále předepisuje užití interpunkce ve větě jednoduché a v souvětí.

O tvaru přísudku rozhoduje charakter podmětu (rod podstatného jména a životnost v případě podstatných jmen rodu mužského), je tedy třeba žáky vést ke správnému určení základní skladební dvojice, tedy podmětu a přísudku. Je třeba neopomenout objasnění pravopisu v případě několikanásobného podmětu a dále také případy, kdy podstatné jméno ve funkci podmětu kolísá v rodě (např. *panáci* – *panáky*).

Při nácviu psaní interpunkce je doporučováno zdůrazňovat vždy vztah interpunkce a celé stavby věty a souvětí. Nevhodné je sdělovat žákům zjednodušující formální poučky. Mnoho let si pak například žáci v hlavě nesou chybné pravidlo, že před spojkou *a* se nikdy nepíše interpunkční čárka. Zbavit pak žáky těchto nepravdivých pouček bývá nesnadné.

2.4. Cíle a metody výuky pravopisu

Znalost pravopisu a jeho bezpečné ovládní jsou pro život žáků velmi důležité. Pro vyučování ve školním prostředí je závazné, co uvádějí Pravidla českého pravopisu, která přímo stanovují způsob zápisu spisovného jazyka. O pravopisu lze říct, že plní funkci společenskou a že jeho ovládní je jistou známkou vzdělanosti. Učivo pravopisné má tedy ve školním prostředí v rámci jazykového vyučování neopominutelnou důležitost. Obecně je možné tvrdit, že každé historické období připisuje oblasti pravopisu v rámci školního vyučování různou míru důležitosti a různý rozsah. Minulé projekty školního vyučování byly kritizovány za přílišné přeceňování významu pravopisného učiva. Důvodem byla skutečnost, že zvládní pravopisu bylo někdy hodnoceno jako nejvyšší cíl vyučování a zvládní pravopisu byla v rámci celého vyučovacího předmětu připisována nejvyšší důležitost. Leckdy docházelo k tomu, že pravopisné vyučování bylo ztotožňováno s vyučováním jazyku jako takovému. Opačné extrémní názory zase nejednou volaly po takovém přístupu k pravopisu, který by jeho význam podceňoval. Vhodným přístupem se ukazuje být takový, kdy jako učitelé nepřestáváme hledat zdravou míru v otázce zdůrazňování pravopisu a držíme se prověřených didaktik a prověřených plánů. Při úvahách o pravopisu je velmi důležité uvědomit si, a to jak z pozice učitele, tak i z pozice žáka, že písemnému zápisu jazyka se nevěnujeme výhradně jen v hodinách českého jazyka, ale i v jiných předmětech, v neposlední řadě také v běžném životě. Pro školní prostředí to znamená, že by mu určitou vážnost měli přikládat i vyučující jiných předmětů, než je český jazyk. Přinejmenším by jej neměli přehlížet jako něco zanedbatelného. Někteří odborníci na didaktiku zastávají názor, že by učitelé češtiny měli svým kolegům „nečeštinářům“ zdůrazňovat význam pravopisu a klást na ně požadavek, aby byli v tomto směru vůči žákům důslední v rámci celkového výchovného poslání. Zvládní správného psaní je druh dovednosti, která se opírá o potřebné znalosti píšícího. Dovednost je možné budovat a upevňovat pravidelným systematickým nácvikem tak, aby došlo k osvojení, k návyku.¹⁸

¹⁸ Kostečka, J.: Do světa češtiny jinak. Jinočany 1993, s. 45.

Na druhém stupni základní školy by mělo v ideálním případě dojít k zautomatizování většiny pravopisných pravidel. V jazyce se vyskytují pravopisné jevy různého charakteru, s čímž souvisí také různé přístupy k osvojování daných jevů a jejich nácviku.

Větné celky použité jako podklad pravopisných cvičení by neměly být izolovanými jednotkami vytrženými z kontextu. Například u diktátů totiž jinak dle výpovědí učitelů často dochází k tomu, že někteří žáci určitým větám absolutně neporozumí, patrně je to pak natolik, že diktovanou větu přepíše zcela jinak, než byla řečena. Pokud je diktát úryvkem z uceleného textu, například vyprávění, hrozí podobná neporozumění podstatně méně.¹⁹

I Ondřej Hausenblas ve své knize zamýšlející se nad hodinami českého jazyka apeluje na nutnost úzkého zabudování gramatických cvičení do uceleného tématu. Izolované věty, ba dokonce izolovaná slova jako materiál pro nácvik pravopisných jevů zcela nedoporučuje. Zabývá se taktéž otázkou motivace žáků v souvislosti se správným psaním podle pravopisných norem. Žák nemá být primárně motivován dobrou známkou či pochvalou, ani negativní motivací jako je strach z opovržení, výsměchu či neúcty například ze strany učitele, spolužáka nebo rodiče. Hlavní motivací by měla být potřeba úspěšného a úplného dorozumění. Pochopení vnitrojazykových vztahů je pouhým prostředkem k dosažení výše zmíněného cíle.²⁰

2.4.1. Pravopis a jeho místo v RVP

Vzdělávací soustava je v České republice tvořena systémem kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Principy kurikulární politiky jsou zakotveny v zákoně č.561/2004 Sb. Jejich formulace se vyskytuje v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílá kniha). Tyto kurikulární dokumenty jsou koncipovány na dvou úrovních, na **státní** a **školní**. Státní úroveň kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání, který vymezuje počáteční etapy vzdělávání jako celek, a rámcové vzdělávací programy (RVP), které závazně definují jednotlivé etapy vzdělávání a stanovují jejich přesnější rámce, a to v otázce vzdělávání předškolního, základního a středního.

¹⁹ Hauser, P.: Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 17.

²⁰ Hausenblas, O.: Vrátime smysl hodinám češtiny?. 1. vyd. Zbuzany 1993, s. 33.

Školní úroveň kurikulárních dokumentů představují školní vzdělávací programy (ŠVP), jež stanovují vzdělávání na konkrétních školách a vycházejí ze zásad RVP.

Rámcové vzdělávací programy již ve svých úvodech deklarují, že jsou otevřenými dokumenty, které jsou průběžně inovovány podle měnící se situace ve společnosti, a to z různých hledisek. K poslední inovaci došlo v roce 2017.

Důležitým termínem Rámcového vzdělávacího programu jsou tzv. **klíčové kompetence**. Klíčová kompetence je chápána jako souhrn podstatných schopností a dovedností potřebných pro osobní rozvoj jedince a pro jeho plnohodnotné uplatnění ve společnosti. Vzdělávání má vybavit jedince souborem právě takových kompetencí. Veškeré dění ve škole by mělo směřovat k vytváření a rozvíjení těchto kompetencí, které se v různých činnostech v různé míře prolínají. Klíčové kompetence jsou v žákovi v ideálním případě rozvíjeny napříč více vzdělávacími obory. Klíčovými kompetencemi zakotvenými v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské, kompetence pracovní.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v Rámcovém vzdělávacím programu dělen do devíti vzdělávacích oblastí (vzdělávací oblast je tvořena jedním vzdělávacím oborem nebo několika obsahově blízkými vzdělávacími obory).

Vzdělávací oblast jazyk a jazyková komunikace pod sebe zahrnuje školní vyučovací předmět český jazyk a literatura. V rámci vzdělávání základního i středního je předmět rozdělen vždy na několik částí z hlediska obsahu a záměru. RVP pro základní vzdělávání dělí předmět na části: Jazyková výchova, Literární výchova, Komunikační a slohová výchova. Konkrétně oblast pravopisu tematicky náleží první zmiňované části. Oproti tomu RVP pro gymnázia uplatňuje členění předmětu na složky dvě: Jazyk a jazyková komunikace a Literární komunikace, přičemž oblast pravopisu opět patří do první zmiňované části vyučovacího předmětu. V případě středního odborného vzdělávání existují vlastní RVP pro jednotlivé obory, i v jejich pojetí je vyučovací předmět rozčleněn, a sice na části tři: Zdokonalování jazykových vědomostí a dovedností, Komunikační a slohová výchova, Práce s textem a získávání informací. Pravopisné učivo i zde spadá do části jazykové, jež je ve výčtu uvedena jako první. Pro přehlednost a pro možnost snazšího

strukturování se učivo vyučovacího předmětu člení na jednotlivé složky, reálně se tyto složky však v mnoha částech vzájemně obsahově prolínají.²¹

Rámcové vzdělávací programy pro výše zmíněné stupně vzdělávání (základní, gymnaziální, střední odborné) pracují také s pojmem Průřezové téma.

Průřezová témata mají naznačovat pojítka mezi vzdělávacími oblastmi a vyzdvihovat především hodnotový, postojový a osobnostní rozvoj žáků různých stupňů škol.

Prohlubování a rozšiřování znalostí mateřského jazyka a s tím související schopnost komunikovat v nejrůznějších životních situacích, do čehož spadá i vzdělávání v oblasti ortografie, je podstatným krokem pro naplňování všech průřezových témat, ačkoliv průřezová témata k sobě nemají formálně přidružené konkrétní učivo ani výstupy. Jsou pojímány jako něco obecnějšího nad rámec školství, co přesahuje do lidského života v jeho plné šíři, nicméně i přesto a možná i díky tomu mohou napomoci k naplňování vzdělávacích cílů, v pojetí RVP především k naplňování klíčových kompetencí.²²

2.4.2. Nejčastější typy pravopisných cvičení

Typem cvičení, se kterým se žáci setkávají už v samých začátcích své školní docházky, jsou cvičení založená na **opisování**. V principu jsou založena především na učení nápodobou. Podobným typem cvičení je **přepisování textu**, kdy už je nutné zvládnout převod z písma tiskacího do písma psacího. Kromě žáků nejnižších ročníků základních škol jsou výše uvedené typy cvičení vhodné též pro žáky se specifickými poruchami učení, jakými mohou být dyslexie, dysgrafie aj. Dalším typem jsou cvičení **obměňovací** neboli transformační. Vhodná jsou zejména při doplňování různých tvarů ohebných slovních druhů²³.

²¹ RVP pro základní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online, cit. 05. 02. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

²² RVP pro základní vzdělávání, Národní ústav pro vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online, cit. 05. 02. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>.

²³ Svoboda, K.: Didaktika českého jazyka a slohu. Praha 1977, s. 185.

Tento typ cvičení již nelze provádět čistě mechanicky jako typy výše uvedené, neboť je zde třeba sledovat předkládaný text jako celek, pozorovat souvislosti a vzájemnou závislost jednotlivých změn v rámci věty nebo i vyšších celků textu. Cvičení bývá uvedeno pokynem, v němž se žák dozví, jaké obměny má provádět. Může jít třeba o nahrazování zadaného infinitivu sloves příslušným slovesným tvarem nebo třeba o nahrazení jednotného čísla množným aj. Dosti podobným typem cvičení je cvičení **nahrazovací**, cizím slovem substituční. V nich žáci nahrazují například tvar čísla jednotného tvarem čísla množného. Někdy je uvedeno například sloveso v infinitivu, kdy je úkolem žáka uvést jej do správného tvaru v závislosti na uvedené větě, například uvedení správného tvaru minulého času v závislosti na zadaném podmětu. Někdy se setkáme také se cvičeními **opravovacími** neboli korekturními. U takových cvičení někdy bývají v zadání záměrně chyby tak, aby si je žák uvědomil a nesprávný jev napsal správně. Hrozí zde ale nebezpečí, že si žák některý chybně uvedený tvar zapamatuje jako správný.²⁴

Velmi častým a oblíbeným typem cvičení bývá v našem prostředí cvičení **doplňovací**. Jejich principem jsou vynechané znaky nebo skupiny znaků, řešitelovým úkolem je znaky správně doplnit podle zadání. Cvičení jsou často koncipována tak, aby bylo nutné během doplňování promýšlet smysl slovního spojení či věty v rámci textu jako celku. Občas se setkáváme také s typem pravopisných cvičení, která můžeme souhrnně označit jako **spojovací**. Nejčastěji se jedná o dva sloupce, přičemž je nutné logicky spojit jeden řádek z prvního sloupce s některým řádkem sloupce druhého. Může se jednat například o podměty v jednom sloupci a přísudky ve sloupci druhém, kdy je cílem správně spojit do vět na základě mluvnického rodu, životnosti a dalších kritérií (*Dívky plavaly. Chlapci běhali. Děvčata háčkovala. Mraky pluly*).²⁵

Zcela obvyklým způsobem nácvičení pravopisných znalostí je v českém prostředí diktát. Jeho obtížnost spočívá v tom, že jedinou oporou při psaní je žákovi slyšené slovo. Úskalím diktátů je skutečnost, že přeslechnutí, špatné rozumění diktovanému, například z důvodu

²⁴ Hauser, P.; Ondrášková, K...: Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1991, s. 67.

²⁵ Svobodová, J.: Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2003, s. 47-53.

špatné akustiky v místnosti, může zapříčinit chybování. Při psaní diktátu mohou být v nevýhodě ti žáci, kteří jsou v dané učebně od učitele dále, tudíž ho hůře slyší nebo mohou špatně rozumět, je-li vyučující v daný moment k dotyčným jedincům otočen zády, pokud při diktování prochází po třídě, před čímž však bývá ze strany didaktiků češtiny varováno. Diktáty je možné zařazovat do výuky pouze cvičně, jako formu ověření zvládnutí konkrétní látky.²⁶ Často bývají využívány i diktáty kontrolní, které zahrnují více probraných jevů. Z hlediska obsahu a rozsahu se k diktátům vyjadřuje i Brabcová²⁷, která za nejvhodnější považuje diktáty tematicky sevřené, v nichž procvičované jevy přímo nedominují, ale kde se naopak vyskytují přirozeně. V rámci diktátů vymezuje diktáty speciální oproti diktátům souhrnným, diktáty obsahující přípravu oproti diktátům bez přípravy, diktát izolovaných slov či vět, audiodiktát (z připravené audionahrávky), výběrový diktát (zařazující záměrně ve vyšší míře konkrétní pravopisné jevy) aj. Téma diktátu by mělo být žákům obsahově blízké či svým charakterem takové, u něhož lze předpokládat, že žáky zaujme. Diktát klade na žáka požadavek, aby vnímal diktované jako provázaný systém vztahů a přistupoval k textu jako k celku. Při diktátu konfrontuje žák mluvenou formu jazyka s tou psanou, skoro v témže okamžiku dochází k recepci i produkci jazykových jednotek. Diktát jako forma nácviku pravopisu je typická svou komplexností. Učitel může diktovaný text žákům zpřístupnit částečně také tím, jak pracuje s hlasem. Vliv má mnoho faktorů, zřetelná artikulace, pauzy v řeči, práce s tónem hlasu apod. Z praktického hlediska je diktát také dobrým nácvikem zaznamenávání učitelova výkladu i na vyšších stupních škol. Diktát nemusí být tvořen výhradně větnými celky, podle potřeb žáků lze volit pouhá slova či slovní spojení. To je ovšem některými odborníky na didaktiku kritizováno pro vytrženost z přirozené komunikační situace a pro izolovanost a jakousi samoúčelnost.²⁸

Zde by bylo možné polemizovat, u kterých jazykových jevů je diktování izolovaných celků ještě přípustné a naopak, kde je to spíše nežádoucí. Domníváme se, že například upevňování znalostí z oblasti lexikálního pravopisu opírajícího se o znalost

²⁶ Čechová, M. – Styblík, V.: Čeština a její vyučování. SPN, Praha 1998, s. 177.

²⁷ Brabcová, R.: Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy. 1. vyd. Praha 1990, s. 106–107.

²⁸ Hausenblas, O.: Vrátime smysl hodinám češtiny?. 1. vyd. Zbuzany 1993, s. 35.

vyjmenovaných slov, může být čas od času takto trénováno. Nepřítomnost jazykového okolí zde není příliš na škodu, nebudeme-li brát v úvahu například situace, kdy žák nezná význam některého slova, případně si jím není jistý. Jestliže si představíme teoretickou situaci, že všichni ve třídě vědí, že pelyněk je rostlina, a jde nám pouze o upevnění znalosti pravopisu v kořeni slova, není závadné tento název rostliny do diktátu zahrnout. Nebezpečí, které hrozí při diktování izolovaných slovních spojení nebo pouhých slov, je možnost přeslechnutí či špatného porozumění například z důvodu špatné akustiky ve třídě. Samozřejmostí je, že pokud již se učitel výjimečně k nějakému podobnému procvičení uchýlí, nemůže nadiktovat například homofonní *bít/být*²⁹.

Je vhodné, aby vyučující před začátkem samotného diktování celý diktát přečetl a položil žákům otázku, zda jsou jim některá zmíněná slova nejasná, a ta následně vysvětlil. Rychlost učitelova diktování by měla odpovídat schopnostem průměrných žáků. Při diktátu tvořeném větami učitel zpravidla po počátečním přečtení celého textu vždy přečte celou větu, kterou pak diktuje postupně po částech tak, aby žáci stíhali text zaznamenávat. Po nadiktování celého textu by žákům měl být dán čas pro samostatnou kontrolu napsaného. V případě cvičného i kontrolního diktátu je vhodné, aby v krátkém časovém horizontu došlo i ke společnému zdůvodňování pravopisných jevů nahlas, přičemž je vhodné, aby se učitel opakovaně ujišťoval, zda žáci vědí, jak si jednotlivé pravopisné jevy odůvodnit nebo které těžko odůvodnitelné či zavádějící případy je vhodné si zapamatovat.³⁰

2.5. Jazyková norma a kodifikace

Jazyková norma je souborem jazykových prostředků, jež jsou uživateli daného jazyka pravidelně používány a jsou považovány za závazné. Výraz jazyková norma poprvé použil Bohuslav Havránek ve 30. letech 20. století. Vymezil jej ve vztahu k pojmům úzus a kodifikace. Jazyková norma se v té době stala jedním z hlavních témat tzv. Pražské školy. Chápání pojmu také rozšířil o soustavu pravidel, podle nichž spojováním jazykových prostředků stávajících vznikají slova nová a začleňují se do systému jazyka.

²⁹ Hauser, P.: Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ. Brno: Masarykova univerzita, 2007, s. 34.

³⁰ Brabcová, R.: Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy. 1. vyd. Praha 1990, s. 106–107.

Jazyková norma nese následující charakteristiky:

bezpříznakovost – jazykové prostředky jsou užívány zcela automaticky,

implicitnost – určitá skrytost vyvolávající potřebu po poznávání normy,

inherentnost – přítomnost normy v jazyce samotném,

pružná stabilita – stálost normy v konkrétním časovém okamžiku a zároveň její vývoj a variantnost způsobenou různými funkcemi jazyka

závaznost – v různé míře u norem různých útvarů.

O určité jazykové normě lze hovořit i v souvislosti s jinými jazykovými útvary, ovšem norma spisovného jazyka se vyznačuje vyšším stupněm závaznosti a kritériem jazykové správnosti. Norma spisovného jazyka navíc jako jediná nepodléhá jazykovému úzu, ale je i uměle regulována tím, že do ní zasahují lingvisté. Jazyková norma se vytváří postupně a změnám podléhá velmi pomalu, není ale ustrnulá. Jazyková norma se týká pravopisu, tvarosloví a výslovnosti.

Poznávání norem všech jazykových útvarů se děje skrze úzus.

Jazykovou **normou** se rozumí „soubor jazykových prostředků, které jsou jazykovým společenstvím pravidelně užívány a považovány za závazné.“³¹

Úzus je dle Encyklopedického slovníku češtiny (2002, s. 516) definován jako „soubor jazykových prostředků, které jsou ve vžité podobě užívány jazykovým společenstvím (bez ohledu na to, zda jsou vhodné nebo nevhodné, správné či nesprávné).“³²

Někdy se oproti kolektivnímu jazykovému úzu uživatelů jazyka hovoří o úzu jedince, tedy o individuálním jazykovém úzu.

Úzus představuje „soubor jazykových prostředků, které jsou ve vžité podobě užívány jazykovým společenstvím (bez ohledu na to, zda jsou vhodné nebo nevhodné, správné či nesprávné).“

³¹ Kol. autorů: Encyklopedický slovník češtiny (2002, s. 288)

³² Kol. autorů: Encyklopedický slovník češtiny (2002, s. 516)

Pro poznání normy spisovného jazyka jsou lingvisty pozorovány zejména psané texty. Obvykle se tak neděje s texty uměleckými, které mívají svůj specifický charakter, a sice tím, že do uměleckých textů často pronikají jazykové prostředky z jiných jazykových vrstev, než je spisovný jazyk. Norma spisovného jazyka je kodifikována v jazykových příručkách. Je nutné rozlišovat, ve kterých případech se skutečně jedná o příručky kodifikační. Úzus má v konkrétním čase ustálenou podobu.

Pojem **kodifikace** nese dvojí význam, statický i dynamický. V prvním případě označuje zachycení normy spisovného jazyka v kodifikačních příručkách, v případě druhém poukazuje na činnost lingvistů, kteří normu zachycují a zmíněné příručky vytvářejí (sběr dat, analýza dat, písemné zaznamenání). Jazykové příručky lze na základě jejich charakteru rozdělit do dvou základních skupin.³³

Jazykové příručky preskriptivní neboli předepisující, které užívání jazyka regulují a uživatelům jazyka dávají návod, jak s jazykem správně zacházet. Na druhé straně existují také jazykové příručky deskriptivní, jinak také popisné/popisující, jež si kladou za cíl stav soudobého jazyka popisovat. Vyšší míra závaznosti se připisuje příručkám preskriptivním, a to zejména ze strany jazykových odborníků, laická veřejnost tyto dvě skupiny často neodlišuje, jelikož o daném dělení nemá povědomí. Termín kodifikace bývá užíván v užším či širším smyslu. V prvním případě v sobě obsahuje pouze příručky preskriptivní, v případě druhém vedle preskriptivních zároveň i příručky deskriptivní. Poslání konkrétní příručky z hlediska zmíněné dvojí kodifikace bývá vyjasněno například v předmluvě či doslovu dané publikace, ovšem ne vždy bývá vyznění zcela jednoznačné.

V případě jazykové kodifikace někdy dochází k situaci, že začne zaostávat za jazykovou normou. Snahou lingvistů je předcházení takovému jevu například kodifikací jazykových dublet. Jindy také ze zmíněných důvodů dochází k průběžným úpravám kodifikace s přihlédnutím k vyvíjející se jazykové normě. Kodifikační činnost ponechává prostor i pro vývojové tendence a v některých případech zachovává vývojové varianty či například některé dublety.

³³ Slovo má Jiří Kraus - Časopis Vesmír 1999 (8), 78. [online, cit. 13. 10. 2018].

Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/1999/cislo-8/slovo-ma-jiri-kraus.html>

2.5.1. Vztah pravopisu k jazyku obecně a k jiným jazykovým prostředkům než spisovným

Jazyk jako systém má mnoho vnitřních rovin, které z něho přirozeně vycházejí, jsou v něm zjevné, jsou v jazyce tzv. imanentní. Toto však neplatí o pravopisu. Pravopis z jazyka přirozeně nevystává. Můžeme říci, že pravopis je jakýmsi pomocníkem či nástrojem pro zápis jazykového sdělení, pravidla pravopisu toho či onoho jazyka bývají dána především kodifikací, ustanovením pravidel na základě domluvy (širšího okruhu jazykových odborníků) a jejich zachycení v kodifikačních příručkách. Důkazem toho nám může být mimo jiné i fakt, že v historii docházelo k pravopisným reformám, změnám v pravopisných pravidlech.

Ve školním prostředí a v povědomí laické veřejnosti se leckdy mísí dohromady význam pravopisné správnosti a spisovnosti.

Člověk od počátku školní docházky přivyká pravidlům, jak které slovo či delší sdělení správně zapsat. Učíme se tomu prostřednictvím spisovných jazykových projevů. Jak se ale zachovat, vyvstane-li situace, v níž je nutné zapsat jazykové prostředky jiné než spisovné?

Nad vztahem jazykových prostředků nespisovných (jež se leckdy mohou vyskytnout v jinak spisovných projevech) a pravopisu se ve svém článku z roku 2004 zamýšlí docent Robert Adam.

Ve svém srovnání různých definic pravopisu si všímá zásadní skutečnosti. Povšiml si definice vztahující pravopis pouze ke spisovným projevům, jinde je pravopis definován ve vztahu ke všem jazykovým prostředkům na škále od spisovnosti k nespisovnosti. Všímá si i nuancí ve slovních spojeních *jazykový prostředek* a *jazykový projev*. Existují spisovné jazykové projevy, jejichž součástí je nespisovný jazykový prostředek, který, jak uvádí doc. Adam, v daném projevu může mít zcela funkční postavení.

Spíše než hledání opozice spisovnosti/nespisovnost má podle autora článku v jazyce smysl se ptát u konkrétního jazykového prostředku na jeho vztah k pravopisné kodifikaci, jenž může mít v zásadě čtyři podoby. Jednak může být v souladu s kodifikací (tj. náležitý), dále v rozporu s kodifikací (nenáležitý), třetí možností je soulad jazykového projevu s jedním ustanovením kodifikace a současný rozpor s jiným, poslední možností je jazykový prostředek nacházející se mimo pozornost kodifikace, tedy nepodléhající kodifikaci. Vše zmíněné se týká prostředků spisovných i nespisovných. Za velice důležitý fakt v celé

problematicke považuje docent Adam systémovost ve způsobu zápisu, v pravopisu. Vyskytne-li se tedy nejasnost, jak psát určitý výraz, který není přímo uveden v kodifikační příručce, stojí tedy mimo pozornost kodifikace, má být postupováno s ohledem na zákonitosti pravopisného systému.³⁴

2.6. Cvičebnice a příručky

Pojem cvičebnice nemá v odborné literatuře jednotnou definici. Cvičebnicí obvykle rozumíme větší množství textového materiálu k určitému tématu, pro určitý typ adresátů vymezených věkem, vzdělávacími potřebami a podobně. Cvičebnice bývá tištěná, v dnešní době výrazného zapojení informačních a komunikačních technologií do výuky může být také elektronická.

Od učebnice se odlišuje především skutečností, že si neklade za cíl určitou problematiku představit, ale spíše procvičit určité jevy již probrané.

O didaktických pomůckách hovoří mimo jiné Školský zákon:

„Školy mohou při výuce kromě učebnic a učebních textů uvedených v seznamu podle odstavce 1 používat i další učebnice a učební texty, pokud nejsou v rozporu s cíli vzdělávání stanovenými tímto zákonem, rámcovými vzdělávacími programy nebo právními předpisy a pokud svou strukturou a obsahem vyhovují pedagogickým a didaktickým zásadám vzdělávání. O použití učebnic a učebních textů podle věty první rozhoduje ředitel školy, který zodpovídá za splnění uvedených podmínek.“³⁵

Zatímco učebnicím a několika málo závazným příručkám bývá udělována tzv. schvalovací doložka MŠMT, čímž získáváme jistotu, že je obsah učebnice vhodný, cvičebnice schvalovací doložku nedostávají.

V případě příruček a některých dalších důležitých dokumentů pro výuku je schvalovací doložka MŠMT udělována, příkladem jsou pravidla českého pravopisu, několikerá vydání

³⁴ Zpracováno podle Adam, R.: Spisovnost/nespisovnost a pravopis. In: Minářová, E. – Ondrášková, K. (eds.): *Spisovnost a nespisovnost – zdroje, proměny, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 178–180.

³⁵ Školský zákon [online, cit. 27. 11. 2018]. Dostupné z: <http://www.zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/?full=1>

různého rozsahu pro různý okruh adresátů. Ovšem nutno upozornit, že ne všechny publikace mající v nějaké podobě zmíněné označení (pravidla českého pravopisu) ve svém titulu jsou nositeli schvalovací doložky MŠMT.

Materiály vycházející bez schvalovací doložky MŠMT

Čl. II.

Ostatní texty a materiály

*(1) Ostatními texty a materiály, které nelze považovat za učebnice podle Čl. I., jsou materiály, které učebnice volně doplňují, mají charakter **cvičebnic** nebo je možno je vytvářet v mnoha variantách. Jedná se například o:*

- a) pravopisná cvičení, diktáty a jazykové rozbory,
- b) sbírky úloh (např. pro vzdělávací obory matematika, chemie, fyzika),
- c) pracovní sešity netvořící s učebnicí jeden funkční celek,
- d) slovníky (dvojjazyčné nebo vícejazyčné, jazykové výkladové, oborové výkladové),
- e) metodické příručky pro učitele,
- f) manuály k výuce software (uživatelské příručky),
- g) ostatní pomocné textové, obrazové nebo číslicové materiály,
- h) audiomateriály, videomateriály, audiovizuální materiály, multimediální programy pro PC.

(2) Ostatním textům a materiálům se schvalovací doložka neuděluje. ³⁶

³⁶ Schvalovací doložky učebnic, MŠMT ČR. *MŠMT ČR* [online, cit. 19. 09. 2018].

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>

3. Empirická část

3.1. Metoda zkoumání

Ve své diplomové práci týkající se současných příruček a cvičebnic českého pravopisu a jejich didaktického využití jsem v empirické části postupovala níže popsanou metodou.

Pro účely zkoumání jsem zvolila pět komerčních publikací, cvičebnic, s menším či větším zastoupením výkladové části. Všechna díla vyšla po roce 2000. Nejsou to záměrně knihy z bezprostředně posledních let, nýbrž díla alespoň trochu „ověřená časem a praxí“. Prvotním nápadem bylo rozebírat knihy mnou libovolně zvolené, nakonec jsem se však rozhodla analyzovat ty nejvíce používané mezi pedagogy, jichž jsem se v průběhu zpracovávání mé diplomové práce dotazovala na zkušenosti či názory vážící se k rozebíraným částem knih. Z převážné části šlo o knihy patřící do školních knihoven či do výbavy kabinetů vyučujících českého jazyka.

V samém počátku byla zcela jednoduše vyslovena prosba, aby dotazovaní vypsali cvičebnice vydané po roce 2000, s nimiž nejvíce pracují v rámci svého pedagogického působení, počet nebyl nijak omezen spodní ani horní hranicí. Po prostudování odpovědí bylo vybráno 5 nejfrekventovanějších děl k analýze. Ve dvou případech se vyskytlo více publikací z jedné edice lišící se tematickým zaměřením na užší pravopisnou oblast, do výběru byla z každé edice záměrně zařazena pouze jedna cvičebnice.

Dotazovaní učitelé byli dohromady z 13 různých základních škol (11 škol pražských, 2 školy středočeské). Školy byly voleny v souvislosti s mou pedagogickou praxí, s mým zaměstnáním či skrze kontakty na další lidi z mého okolí, kteří pracují ve školách. Dotazovaných pedagogů bylo celkem 43, z každé dotčené školy 2–6 osob.

Mezi dotazovanými se vyskytovalo necelých 10 % mužů (4 osoby) a přes 90 % žen (39 osob).

Průměrný věk respondentů byl 41,5 let.

Obsáhlejší rozhovory nad cvičebnicemi byly vedeny s částí z nich, všichni respondenti však odpovídali písemně na mé otázky, které jsem vytvářela v průběhu analýzy cvičebnic. Dle charakteru zkoumaného jevu byly mé dotazy někdy pokládány tak, že na ně bylo možné odpovědět výběrem nabízené odpovědi, jindy jsem ponechala místo k odpovědi otevřené.

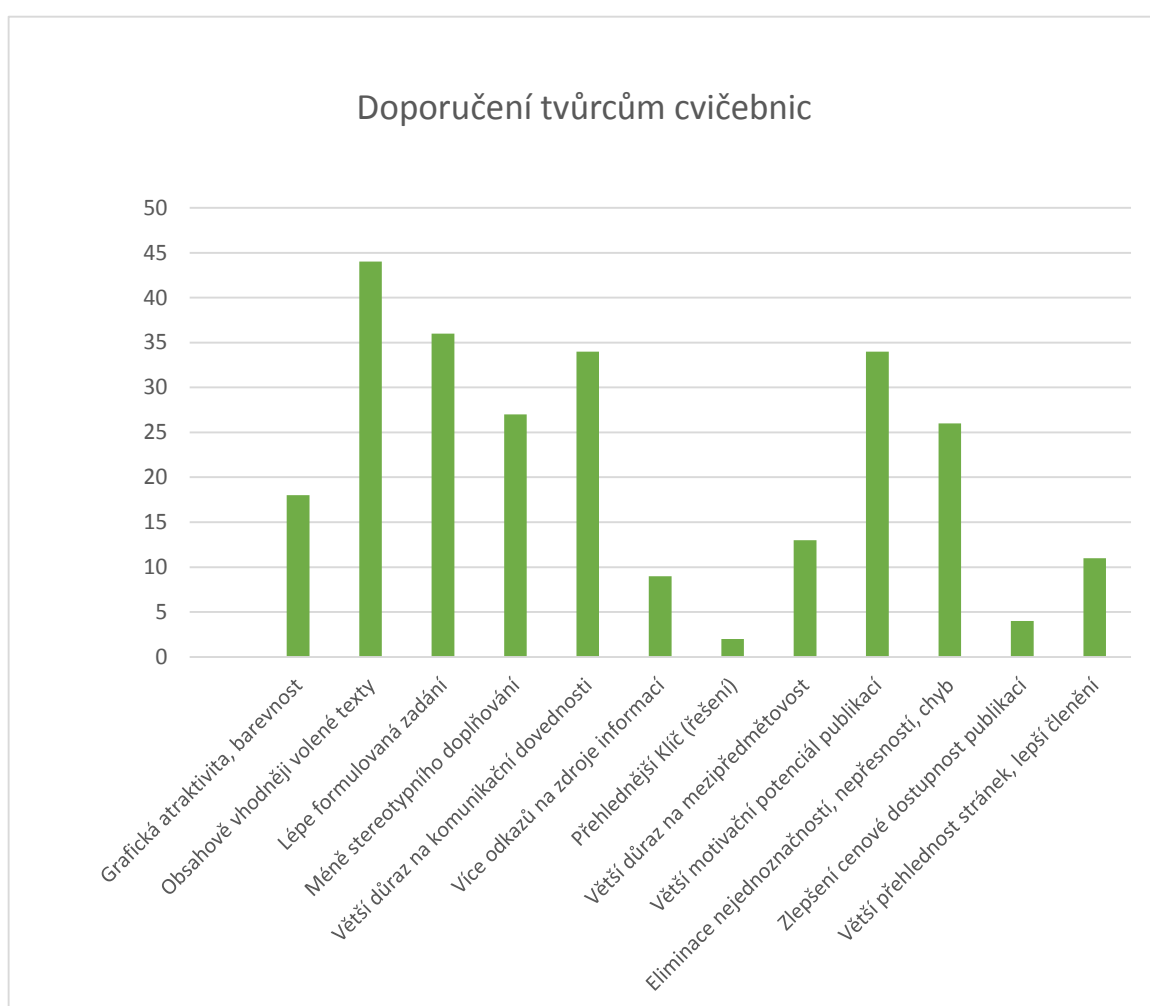
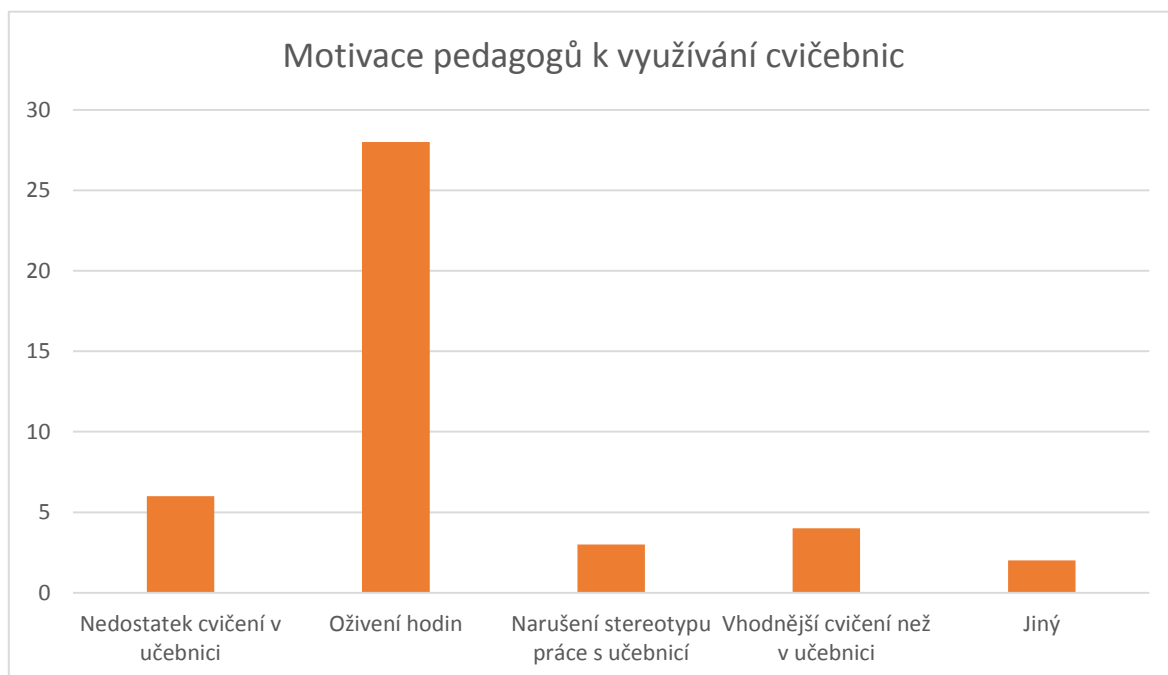
Analyzovaná místa textu tedy vycházela z mého výběru, následně byla vždy podrobena také názorům ostatních.

Před samotnou realizací výzkumu byli respondenti tázáni na hlavní motivaci pro využívání cvičebnic pravopisu. Každý měl zvolit právě jednu možnost.

Výsledky prezentuje graf s názvem „*Motivace pedagogů k využívání cvičebnic*“.

V závěrečné části výzkumu byli respondenti tázáni na hlavní kritéria určující kvalitu cvičebnic pravopisu. Konkrétně si měli představit, že mohou dát budoucím tvůrcům zmíněných publikací doporučení ze svého pohledu. Úkolem bylo vybrat tři podle nich nejdůležitější faktory. Tomu nejdůležitějšímu každý udělil 3 body, druhému nejdůležitějšímu 2 body a třetímu faktoru v pořadí 1 bod.

Výsledky výzkumu jsou zobrazeny prostřednictvím grafu nazvaného „*Doporučení tvůrcům cvičebnic*“.



3.2. Klíč k češtině aneb Na češtinu od lesa

Eva Schneiderová, 2005

Publikace od Evy Schneiderové z nakladatelství Albatros svými vlastnostmi vykazuje znaky příručky i cvičebnice, obsahuje totiž pasáže s výkladem a zároveň i část s jazykovými cvičeními. Kniha je členěna do šesti tematicky širších kapitol, oblastí jazykovědy (1. Hláskosloví / 2. Slovo – jeho význam, stavba a tvoření / 3. **Pravopis** / 4. Tvarosloví – druhy slov a jejich významy / 5. Skladba / 6. Český jazyk a jazyky příbuzné).

Každá z kapitol je dále rozdělena na konkrétnější podtémata. Převážná část každé kapitoly je výkladového charakteru, na konec kapitoly je vždy zařazena část s názvem *Cvičení k procvičení, ale i pobavení*.

Kniha je určena žákům 2. stupně základních škol a žákům odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. Celkově si zjevně klade za cíl vzbudit u svých čtenářů pocit, že je „jejich kamarádem“, což ostatně prohlašuje i ilustrace – chlapec, který provází celou knihou a se čtenářem průběžně komunikuje, snaží se o vtipy všeho druhu, většinou o takové, jež se váží k jazyku, nebo přinejmenším ke školnímu prostředí, vyučování, každodennímu životu žáků.

Předmětem našeho zájmu je kapitola č. 3 (Pravopis), jejíž začátek najdeme na straně 55.

Přímo na této straně se hned setkáme s výrokem našeho „knižního kamaráda“, který tvrdí, že vyučovací hodina má jen 45 minut proto, že déle by to nikdo z nás nevydržel. Myšlenka je řečena natolik bezprostředně a přímo, čímž vzbuzuje zájem žáků. Toto krátké zamyšlení na okraji stránky si žáka získává, říká mu, že ho chápe. Kniha si tak dělá i sama ze sebe legraci, empaticky přistupuje k žákovi, jeho schopnosti udržet pozornost jen po určitý časový úsek.

Kapitola začíná výkladem pravopisu u – ú – ů. U slov, kterým by pravděpodobně čtenáři nemuseli rozumět, autorka přidává do závorky pomůcku. Někdy slovo vysvětlí opisem, třeba u výrazů *múza, fúze, fúrie*. Jindy do závorky přidá slovo, s nímž se vysvětlovaný pojem často pojí, např. doplňuje slovo *křížovatka* ke slovu *mimoúrovňová*.

Hned na další straně je velmi trefné propojení mluvnického učiva s učivem literárním, a to tehdy, kdy autorka zařadí verše z Kapesního opravníku českých přísloví od Jiřího Žáčka:

Neproklínej učitele

ani na něj neber hůl;

jsi-li, hochu, v mládí tele,

časem z tebe bude vůl.

(Jiří Žáček)

Mnohokrát se kniha zastává žáků a jejich pocitů, zde zase vtipnou formou posiluje důležitost učitele jako průvodce na cestě ke vzdělání. Ze 43 učitelů českého jazyka dotazovaných pro účely této diplomové práce 37 potvrdilo, že na úvod vyučovací hodiny pro vytvoření příjemné atmosféry básně nechali ve třídách zaznít. Ve třídách, kde básně pro odlehčení zazněla, zpravidla z úst žáka s pověstí třídního baviče, vylepšila atmosféru a motivaci ke studiu pravopisných zásad. Na téže straně knihy se vyskytuje rámeček s nadpisem *Oblíbené chytáky na bezbranné školáky*, kde je opět patrná emotivnost. Vysvětlen je zde rozdíl v psaní slov *kúra/kůra*. Stejně tak na téže straně najdeme i údajný výrok učitele znějící: „*K vašemu diktátu nemám co dodat. Váš sešit se červená za vás.*“ Poučení o pravopisu slov *manikúra* a *pedikúra* je zasazeno do každodenního života. Nabádá žáky, že pokud půjdou někdy na ošetření nehtů, mají se podívat, zda má daný salon správně napsaná slova *manikúra* a *pedikúra*. Pokud naleznou chybu, mají informovat pracovníky, ovšem velmi jemně, aby následně neutrpěli probodnutí pilníkem. Opět je zde možnost upřímně se zasmát. Když se člověk směje a prožívá pozitivní emoce, lépe si v takovém rozpoložení zapamatuje přijímané informace, jak je všeobecně známo z psychologie. Tudíž opět lze vyzdvihnout nápaditost ve způsobu, jak kniha podává výklad.

Autorka upozorňuje i na dvojí možnou výslovnost u slov např. *kultura* či *procedura*.

Takové propojení lze hodnotit kladně, jelikož pojednání výhradně o pravopisné stránce izolované od tak důležitého upozornění jako je specifická výslovnost, by v tomto případě bylo memorování dílčích jazykových poznatků bez vztahu ke komunikaci jako celku. Zkoumáme-li konkrétní slovo z hlediska pravopisu, je žádoucí současně zmínit i specifika výslovnosti. Velmi přínosným se opět jeví fakt, že autorka nepřeceňuje čtenáře příručky v tom smyslu, že by předpokládala, že všichni znají význam slov, jež jsou předmětem výkladu.

V případě výrazu *lůza/ luza* opět doplňuje v závorce, že se jedná o spodinu společnosti. Zde jsem se dotazovala učitelů češtiny druhého stupně (bez ohledu na to, zda reálně své žáky o daném výrazu poučovali), zda by hypoteticky výraz nějak více okomentovali z hlediska hlubšího porozumění ze strany žáků. Ze 43 učitelů mi 32 napsalo, že by nejspíš na rozebírání slova nenašlo ve své vyučovací hodině čas. Zbývajících 11 považovalo za rozumné se u výrazu pozastavit a alespoň v pár větách jej okomentovat. Domnívám se, že pokud jsme ve fázi, že poučujeme o pravopisu slova, máme mít co možná největší zájem na tom, aby mu bylo porozuměno. Je zcela přirozené, že žáci základní školy vnímají některé výrazy a skutečnosti zjednodušeně, a tak se může stát, jak jsem si v rámci praxe ověřila sama i mi to potvrdilo několik kolegů z téže školy i z jiných škol, že si mnozí žáci pod slovem *lůza/ luza* představí jedince, který neoplývá penězi. Považuji za vhodné zdůraznit žákům, že pokud člověk žije slušný život a pouze třeba vydělává výrazně méně než ostatní, do daného výrazu bychom jej neměli zahrnout. Naopak hypotetická skupina majetných jedinců, kteří nabyli své finanční prostředky protizákonným způsobem a kteří se chovají kromě tohoto třeba navíc ještě i v jiných oblastech nemorálně, naplňují více svým charakterem význam slova *lůza/luza*. Domnívám se, že takové zamyšlení ve třídě stihneme do minuty či dvou a že zmíněné správné pochopení je minimálně stejně tak důležité jako příslušná pravopisná znalost. Když se jedinec vzdělává, má se tak dít v souvislostech, jak žádají snad všechny novodobé teorie a směry, nemáme vytrhávat jednotlivé z celku. A tak zde se nabízí možnost pojednat o morálce, zákonu, mínění společnosti, výslovnosti a konečně i o pravopisu díky jednomu slovu. Příručky a cvičebnice pravopisu, ať se snaží sebevíc, nevyhnutelně naráží na nutnost uvádět jednotlivé pojmy izolovaně, alespoň místy, a to z důvodu zdůraznění problematičtějšího pravopisu, například u homofonních dvojic, u nichž žáci často zaměňují pravopis. Při přípravě na vyučovací hodinu má tak učitel možnost připravit si alespoň krátký souvislý text s požadovaným pojmem tak, aby umožnil žákovi „zakusit“ slovo v přirozené komunikační situaci. V ideálním případě se tak děje, ne vždy je ale prostor a možnost činit toto se všemi slovy, s nimiž se ve vyučování následně setkáme.

Dále následuje poučení o pravopisu *i/y*, a to obecně. Výklad je podán nahuštěně, místy tím připomíná vysokoškolská skripta, což může vizuálně odrazovat zejména žáky, kteří jsou spíše praktičtější zaměření a nejsou úplně studijní typ. Na druhé straně by šlo argumentovat, že právě oni nechtějí ztrácet čas zdlouhavým procházením literatury a naopak ocení, že najdou větší množství souhrnných informací na jednom místě. Vyjmenovány jsou různé

situace a následuje poučení, dle čeho se v takovém případě rozhodovat. Zde je patrné, že výklad knihy je velmi shrnující, jelikož pracuje s mnoha pojmy, u nichž předpokládá, že je žáci znají. Blíže tyto pojmy vysvětleny nejsou. Jedná se například o pojmy kořen, slovo příbuzné, předpona, přípona, koncovka, přičestí minulé aj. Zvláště u posledního zmíněného by bylo vhodné alespoň stručně připomenout, o co se jedná. Všichni dotazovaní učitelé mi potvrdili, že až na výjimky nejsou žáci základní školy schopni vysvětlit či alespoň v textu najít a ohraničit, co je to přičestí minulé. Většinou si označení dávají do rovnosti obecně s minulým časem. V daném místě ovšem kniha odkazuje na kapitolu o skladbě. Podobně jako v případě vzorů přídavných jmen odkazuje ke kapitole věnované tvarosloví.

Pojednání o vyjmenovaných slovech je opět prokládáno vtipem a jazykovými hříčkami. Žák je upozorněn, že *babyka* nemá nic společného s babičkou ani jinou babiznou. Rámeček na straně 57 dole přikládá úryvky s nadpisem *Ze sešitů přírodopisu*. Jedna z poznámek říká, že *byliny jsou kytky, které můžeme utrhnout*. Po bližším zvážení a konzultaci s několika odborníky na botaniku je zde mnoho sporných míst. Jednak *kytka*/květina obvykle kvete a má květy. A ne všechny byliny je mají. Dále platí, že mnoho bylin/květin utrhnout nemůžeme, protože jsou chráněné, anebo patří do veřejného majetku národního parku či města. Ačkoliv je pravdou, že mechanicky je utrhnout nám nečiní potíže a nebývá nutností pilka. Zde hrozí, že někteří žáci přijmou informace doslovně a z hlediska přírodních věd dost nepřesně, což bychom neměli ignorovat ani jako vyučující českého jazyka, protože jazyková správnost nemá být naším jediným zájmem. Stejně tak jako učitel přírodopisu by neměl být zcela netečný v případě nevhodného jazykového projevu žáka, písemné ani ústního. Strana 58 je celá koncipována jako tabulka. V opozici je vždy výrazně napsaná dvojice homofonů se stručným vysvětlením v otázce významu. Tabulka je přehledná, graficky a barevně propracovaná. Snad jen u slova *bydlo* by se hodilo uvést přesnější vysvětlení, neboť výraz *příbytek* jako jediné uvedené objasnění v závorce je pro dnešní děti poměrně zastaralý a nezřetelný, většinou vědí, že to má něco společného s bydlením, ale nejsou si jisti, co přesně. Někteří si myslí, že je to přístavek v domě. Zde je velmi patrný vliv z literatury, dílo Harry Potter a kámen mudrců, jelikož Harry před odchodem do školy čar a kouzel bydlí u tety a strýčka ve skromném přístavku pod schody. Na zmíněné literární dílo se odvolalo u dotazovaných kolegů i při mém pedagogickém působení dohromady více než deset žáků. Dále u zmíněného pojmu někteří bez ohledu na pravopis tvrdili, že je to věc, kterou někam přibijeme. Většina dotazovaných učitelů (41 ze 43) tyto překvapivé poznatky potvrdila. U slova *býlí* je jako vysvětlení uvedeno

plevel, jako efektivní z jazykového hlediska by se jevilo připojení příbuzného slova *bylina*, *případně nežádoucí bylina*, tedy *plevel*, jak je uvedeno. Napříč slovníky vydanými ve 20. století se skutečně dočteme, že se jedná o synonymum ke slovu *plevel*, nicméně hojně se také dozvídáme, že chronologicky dříve v historii slovo označovalo jakékoliv byliny, i ty léčivé. Teprve později se slovo uchytilo v užším významu pro *plevel*. Nicméně v dnešní době je užití dosti nejednotné, když už někdo tento knižní výraz použije. Ve Starých pověstech českých od Aloise Jiráska se vyskytuje opakovaně. Označuje zde byliny celkově, dokonce i byliny léčivé.

*Z nich Kazi znala všeliké **býlí** a koření i jeho moc. Jím hojila různé neduhy; než i pouhým slovem krotila bolesti, zažehnávajíc je jménem mocných bohů a duchů. Svým mocným slovem a kouzlem žehnání přinutila často i sudičky k své vůli a vracela život i tam, kde již unikal posledním dechem.*³⁷

Výraz nacházíme v díle dokonce opakovaně.

*„Jeť v tom pásu zašita haluzka mocného **býlí** a hadí zub,“* dodala Kazi mile.³⁸

Následuje rámeček, budící dojem faktické správnosti (s nadpisem *Co jste možná dosud ani netušili*), s několika výroky ze školního prostředí, jež obsahují vyjmenovaná slova nebo naopak slova taková, která svádějí k pravopisné chybě. Zde se nabízí otázka, zda výroky nejsou obsahově poněkud matoucí pro žáky druhého stupně. Ve vtipu je zde za největšího dobyvatele středověku prohlášen Don Juan, jelikož jen svým pohledem dobyl každou ženu, řečeno stručněji. Nebo například tvrzení údajné babičky, které říká, že Kain zabil Nobela. Zvláště žáci zejména nižších ročníků druhého stupně leckdy nemají takové všeobecné znalosti, aby rozeznali, že výroky jsou úmyslně a ve snaze pobavit obsahově nesprávné. 39 ze 43 dotazovaných učitelů potvrdilo, že žáci jsou v tomto smyslu přecenění. Shoda nastala i v přesvědčení, že pokud by žák s touto pasáží příručky pracoval samostatně, je zde velké riziko, že si v dobré víře zapamatuje zmíněné vtipy tak, jako by to byla fakta.

³⁷ Jirásek, A.: Staré pověsti české. Praha: Státní nakladatelství, 1936, s. 19. [online, cit. 08. 12. 2019].
Dostupné z: http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/06/50/stare_povesti_ceske.pdf

³⁸ Jirásek, A.: Staré pověsti české. Praha: Státní nakladatelství, 1936, s. 21. [online, cit. 08. 12. 2019].
Dostupné z: http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/06/50/stare_povesti_ceske.pdf

Na téže straně lze však nalézt naopak velmi motivující pasáž, jakýsi jazykový rébus, který je všeobecně poměrně známý. 28 ze 43 dotazovaných učitelů potvrdilo, že jej znali již z dřívějšíka.

Zní takto: „Na b_dle v zahradě si zřídil své b_dlo pták. Pak zafoukal vítr a obě b_dla shodil.“

Žáci jsou nabádáni, že mohou zkusit nachytat svého češtináře, čímž se případně otevře prostor pro vysvětlení podstaty homofonů, což je pro oblast pravopisu důležité. Je velmi pravděpodobné, že ti nejslabší žáci zpočátku nepochopí podstatu jazykového vtipu, která tkví v nesplnitelnosti až nesmyslnosti, udělat ze dvou slov jedno. Pokud ale věnujeme dostatek času zmíněné záludnosti, pravděpodobně většina třídy, možná dokonce celá třída, zažije z psychologie známý aha-efekt. Žáci pak bývají motivováni k hledání dalších homofonů a vytváření podobných slovních vtipů a hříček, čímž se v témže kroku baví, ale zároveň i učí pravopisu, což je z hlediska komunikační výchovy žádoucí. Ze strany učitelů je vhodné dohlédnout, aby podobné rébusy neudělaly v hlavách žáků naopak větší zmatek.

Nácvik bezchybného pravopisu u výrazů vyskytujících se v tzv. homofonních dvojicích je možné realizovat poměrně tvůrčím způsobem. Abychom žáky motivovali, je vhodné mít připravenou zásobu takových slov.

Posloužit může tabulka v příručce na straně 58, kde jsou nejznámější dvojice přímo vypsány, jak již bylo uvedeno.

Pokud bychom pouze uvedli například dvojici homofonů z důvodu upozornění na pravopis obou slov a do závorky uvedli jen stručné vysvětlení, může se situace jevit jako samoúčelné „biflování“ pravopisných pravidel. Je-li ale úkol zadaný žákům tvůrčí povahy, kdy se oni sami stávají autory například dvojic obrázků s nutností zapojit fantazii, je to již vyšší rovina tvůrčí práce. Žák již slovo pouze nečte, ale sám ho zasazuje do komunikační situace.

V případě homofonních dvojic slov se jako dobrá metoda upevnění znalosti jeví výtvarná aktivita, při níž žák na čtvrtku výtvarně (malbou, kresbou) zpracuje dvojici slov vedle sebe, s uvedením pravopisu (výrazným napsáním slova k obrázku), a výtvary pak žáci s učitelem rozvěsí po třídě nejméně po dobu, kdy daný jev probírají, případně déle. Možností je i prvotní neuvedení příslušných slov k obrázku a uspořádání výstavy, kdy návštěvníci hádají dané pojmy (jež jsou posléze písemně doplněny) a autor obrázkové dvojice

je jakýmsi garantem, který okomentuje a vysvětlí. Jako vhodné se jeví dát žákům pokyn, aby u příslušných výtvorů byla například již o něco menším písmem uvedena věta obsahující popisované slovo, případně více takových vět, charakteristicky výstižných pro objasnění a následné pochopení.

Rozebíraná publikace byla inspirací k nápadu na tuto aktivitu a z dotazovaných 43 učitelů českého jazyka 32 uvedlo, že se jim aktivita jeví jako přínosná. Dalších 8 učitelů se obávalo časové náročnosti a 3 učitelé předpokládali, že by žáci aktivitu nezvládli tak, aby vedla k požadovanému cíli.

Před realizací aktivity je vždy nutné posoudit další okolnosti výuky. Aktivita nesimuluje běžnou komunikační situaci, nýbrž se nachází v rovině, kterou si trůfám nazvat „komunikací o komunikaci“. Proto například ve třídách víceletého gymnázia, kde lze očekávat vyšší intelektové schopnosti ze strany žáků, bude mít pravděpodobně její zařazení efekt u většího procenta žáků. Mimo jiné je zde cenné propojení učiva jazykového a výtvarného. Pravdou je, že slabší žáci mohou být zadáním zaskočení až demotivováni. Tvůrčí úkol tohoto typu může být proto třeba jen dobrovolným domácím úkolem, kdy vyzveme žáky, aby si na chvíli zahráli na tvůrce jazykové příručky či na spisovatele, případně na tvůrce vzdělávacích plakátů (takových, jaké obvykle visí ve třídách).

Autorka je velmi empatická vůči žákům, upozorňuje je například na pravopis slov *hlemýžd'* a *slimák*, činí tak v rámci jednoho řádku, jelikož dobře tuší, že u živočichů velmi podobných se může pravopis plést. Mezipředmětový vztah nalezneme i v případě otázky pro žáky, které ze slov piknik/pyknik je napsáno správně. V případě druhého z uvedených výrazů se propojí znalost z psychologie, zvláště žáci posledních ročníků základní školy dokáží vysvětlit význam každého ze zmíněných homofonů.

Dále autorka upozorňuje na množství slov příbuzných k vyjmenovaným slovům, u nichž předpokládá, že by žákům jejich pravopis mohl činit potíže. Dle svého odhadu připojuje někdy opět vysvětlení v závorce, sděluje význam opisem, pokud možno srozumitelně žákům. U slova *sýčkovat* je jako vysvětlení uvedeno *s pesimismem předvídat*. Zde se nabízí otázka, zda žáci nižších ročníků rozumí výrazu *pesimismus*. Všichni dotazovaní učitelé provedli rychlý průzkum v šestém či sedmém ročníku v otázce porozumění výrazu a všichni uvedli, že v každé ze tříd nejméně polovina dětí význam výrazu neznala. Dodávali, že spíše šlo ještě o větší část třídy, kde panovala nejasnost. Jako vhodnější by se

nám tedy jevílo uvést pro vysvětlení raději např. *očekávat špatný výsledek/očekávat nezdar/očekávat neúspěch apod. a někomu toto své očekávání sdělovat*. Velmi osvěžující pasáží je další vtip obsahující vyjmenovaná slova zároveň se slovy, jež činí pravopisné potíže, a to například z důvodu homofonního páru s některým z vyjmenovaných slov. Mimo hlavní text výkladu je rozhovor domnělého učitele chemie s žákyní, která je tázána, co je to kyselina sírová. Žákyně prohlašuje, že to má na jazyku, ale nemůže si vzpomenout, načež se učitel poleká a dívku nabádá, ať to ihned vyplivne. Zde je velmi cenné propojení pravopisného vyučování s rozvíjením čtenářské gramotnosti a nakonec i s látkou z chemie, jedná-li se o žáka příslušného vyššího ročníku druhého stupně základní školy, který již zmíněný termín zná. Velmi zábavným oživením nahuštěného textu je v kapitole dále výrok našeho obrázkového průvodce knihou, veselého chlapce, jenž drží vysvědčení poseté pětkami a prohlašuje, že ukázal vysvědčení rodičům a že si musejí zvykat. Obšírný výklad k pravopisu výrazu *tamější* (str. 71) může být matoucí svým uváděním daného výrazu s pravopisnou chybou. Záměr podrobně pravopisné pravidlo vysvětlit a vsunout do nahuštěného textu i vtip může způsobit, že se žák v množství informací ztratí a za správnou podobu bude považovat tvar s chybou (*tamnější*). Konstatováním za celou pasáží ovšem autorka opět neobyčejně pobaví, když radí, abychom tamějším obyvatelům poradili, ať se přestěhují k nám, jelikož ve slově *zdejší* jistě chybovat nebudeme.

„Ospalý jsem ve třídě pořád proto, že ve mně dřímé talent.“ (str. 70)

Tímto jazykovým dvojsmyslem nás pobaví kreslený průvodce v části zaměřené na pravopis hláskových skupin mě/mně.

Pasáž věnovaná psaní velkých písmen je obohacena v různých částech o dva odstavce z knihy *Povídání o češtině* od Jaroslavy Hlavsové, kde dojde skrze některé výrazy zkoumané původně z jazykového hlediska k přenesení těžiště zájmu k historickému kontextu. Jednou se žáci dozvídají reálie týkající se státních svátků a svátků z liturgického kalendáře, ve druhém úryvku se čtenář přeneseme do dob antiky, k Platónovi a k latinskému původu některých slov spjatých se vzděláváním, jako je studium od latinského *studere* – *snažit se* aj.

Po výkladové části kapitoly přichází 11 stran věnovaných pravopisným cvičením. Najdeme zde cvičení věnovaná konkrétním oblastem pravopisu, ke konci kapitoly nalezneme i cvičení souhrnná. Zadání jsou formulována jasně a srozumitelně. Spektrum cvičení není jednotvárné, jednou žák doplňuje, dále vybírá, co se nehodí k ostatním výrazům, jindy se

má pokusit vymyslet příběh za splnění určitých podmínek. Velkým pozitivem je též výběr textů, které autorka do procvičovací části zařadila. Nejedná se o nahodilé věty, jimž žáci nerozumí. Jde zpravidla o úryvky z literatury pro mládež, například *Jak chovat pubertáka* od H. Primusové, I. Vajnerové či zábavné texty týkající se školního prostředí od Šimka a Grossmanna.

V následujícím shrnutí je pojednáno o kapitole Pravopis, která byla předmětem našeho zájmu, ne o knize celkově, i když některé formulace vyznívají jako rozbor knihy obecně.

Práce s publikací je velmi zábavná, nenudí. Kapitola věnovaná pravopisnému učivu, jež byla předmětem našeho zájmu, skvěle propojovala výstižný výklad s názornými příklady, texty ze života adresátů, vtipnost, odkazy k jiným kapitolám, kde to bylo nutné z hlediska obsahu. Autorce se podařilo ukázat, že pravopisné učivo není samoúčelný dril, nýbrž že pravidla pravopisu mají své logické místo v jazykovém systému.

Použít knihu pro doplnění, vedle běžné učebnice, se ukazuje rozhodně jako přínosné. Pouze je třeba být ostražitý u některých odboček psaných s nadsázkou, ve vtipu či jako výňatek z žákovských sešitů, jako kuriozita v „popletenosti“. Hrozí, že žák některé mylné informace přijme jako fakta. Celkově dle všech zjištění a komentářů učitelů základních škol je ale kniha koncipována citlivě, s ohledem na myšlení žáků dané věkové skupiny (2. stupeň ZŠ). Na zmiňované jevy je nahlíženo komplexněji, shrnujícím způsobem, jelikož se předpokládá, že látka je již na základní úrovni probrána. Nabízí se tedy příležitost k procvičení, upevnění znalosti skrze propojení s jinými jazykovými rovinami díky častým odkazům k částem jiných kapitol knihy. Některé úkoly nabádají k tvoření nových jazykových situací. Žák má možnost dozvědět se i informace hlubšího charakteru, převyšující svou odbornou náročností věk typických čtenářů knihy. V neposlední řadě je třeba zmínit množství jazykových hříček, vtipů založených na dvojsmyslech různého druhu, komentářů motivujícího charakteru, které žákovi dají pocit, že v „tom“ a na „to“ není sám a že pravopis není jen jakýsi vážný zákon odborných textů, ale že jde naopak o soubor pravidel provázející každou komunikační situaci vyjádřenou v psané formě a že kromě své závažnosti, kdy jedna interpunkční čárka mění význam celého sdělení či jedna záměna i/y nás dostane do trapné situace, může být pronikání do jeho zákonitostí i docela zábava, o což jde dětem především, ať už jsou jakkoliv uvědomělé. Vedlejší efekt, porozumění pravidlům pravopisu, jenž si pro děti přejeme my, učitelé a rodiče, se pak za takových okolností obvykle dostaví snáze.

3.3. Kdy se píše s/z, ě/je, ú/ů?

Jana Eislerová, 2005

Kniha menšího rozsahu o necelých sto stranách od nakladatelství Fragment autorky Jany Eislerové ve stručném úvodu své čtenáře hromadně oslovuje „milí příznivci správného psaní“, což trochu podsouvá přesvědčení, že psát správně je „něco navíc“, zatímco, jak se domníváme, se jedná o samozřejmost. Není to samozřejmost u žáků, ale obecně je to něčím, k čemu chceme postupně dojít. Dozvídáme se, že publikace je určena pro samostatnou práci žáků, případně s dohledem rodičů, a že se zároveň jedná o vhodný materiál i pro učitele.

Připomenuta je rovněž důležitost čtení v souvislosti s pravopisem, kdy při procesu čtení mimo jiné i přirozeně vstřebáváme pravopisná pravidla, což hodnotíme kladně. Autorka vzkazuje svým čtenářům z řad žáků, že cíl pěkné známky z českého jazyka je chvályhodný, nikoliv však ten primární a jediný, s čímž nelze než souhlasit. Jako podstatnější je uváděna schopnost psát rychle a mluvnicky i pravopisně správně. Zde se nabízí otázka, zda v případě tohoto krátkého zamyšlení, když už k němu došlo, nemělo být zmíněno ještě něco. Vedle rychlosti psaní a formální správnosti se jako neméně důležité zdá být i psaní přiměřené komunikační situaci a obecně efektivnost komunikace, kdy komunikováním plníme záměr, s nímž do komunikační situace vstupujeme. Předpokládáme však, že autorka v tu chvíli byla soustředěna spíše na formální stránku komunikace. O pár řádků níže, těsně před koncem úvodu, jsme při jeho čtení v rozpacích nad správným použitím interpunkční čárky, konkrétně její absence za slovem „problém“: „Důležitá je i schopnost umět si poradit, jestliže se vyskytne problém a vědět, kde nalézt poučení.“ V závěru úvodu je čtenářům připomenuto, že je důležité umět správně používat Pravidla českého pravopisu, Stručnou mluvnici českou, slovníky i jiné jazykové učebnice, vhodnější by zde možná bylo označení „příručky“.

Kniha je strukturována tak, že nijak striktně neodděluje pasáže výkladové a pasáže procvičovací. Zpravidla vždy po přibližně jedné až dvou stranách výkladu, leckdy graficky členěného tabulkami a přehledy, následuje několik cvičení k upevnění a procvičení znalosti právě probraného pravopisného jevu.

Tabulka vysvětlující užití předložek s/z uvádí spojení s příslušným pádem, dále jsou zvlášť uváděna slovní spojení *kdo s koho* a *být s to*. Je zde pouze uvedeno, že jde o ustálené

knižní výrazy, nikoliv již žádná zmínka o významu těchto slovních spojení, žádné zasazení do kontextu, byť by to zde bylo vhodné. Všechny 43 dotazovaných učitelů uvedlo, že dle jejich zkušenosti jsou daná spojení slov pro žáky druhého stupně spíše nesrozumitelná. Za cenné lze považovat, jak autorka propojuje poučení o stránce pravopisné a stránce výslovnostní. Uvádí několik slovních spojení s předložkou „s“ a slovo připojené vazbou 7. pádu, v hranaté závorce je pak uvedena výslovnost [z]. Taktéž nacházíme slovní spojení s vazbou 2. pádu, s předložkou „z“, v daných případech vyslovovanou jako [s]. U všech těchto změn ve výslovnosti jde o asimilaci znělosti předložky s následnou první hláskou příslušných slov. O tom kniha mlčí, skoro si toho nelze ani povšimnout. 37 ze 43 dotazovaných učitelů potvrdilo, že danou informaci v přehledu postrádají, jelikož je pro žáky jako hlavní adresáty stěžejní, je-li řeč o správné výslovnosti a o příčinách této výslovnosti. Následuje několik cvičení na doplnění správné předložky s/z. Jedná se o slovní spojení, případně o věty, jednotlivé celky jsou odděleny interpunkčními čárkami. Cvičení si klade za cíl procvičit velké množství vazeb, nicméně může být pro žáka matoucí v tom ohledu, že nejde o ucelený text, nýbrž o nahodilá slova či věty. Zařazování vět do daného cvičení je nevhodné z důvodu nedodržení psaní velkého písmena na začátku věty. Téměř všichni dotazovaní učitelé (39 ze 43) potvrdili, že v praxi se jim jako vhodnější jeví pravopisná cvičení či diktáty vycházející z vět logicky na sebe navazujících, díky čemuž žáci lépe rozumí smyslu každé z nich. Tabulka vybízející k tvoření předložkových vazeb s uvedenými slovy za použití předložek s/z je typem cvičení, kde žák doplňuje poměrně mechanicky, bez nutnosti více přemýšlet nad smyslem celého slovního spojení. Stejného názoru je i celá řada odborníků na didaktiku, například Ondřej Hausenblas.³⁹

Obecně řečeno, spojit předložku s/z lze s každým podstatným jménem. Jako vhodnější by se tedy jeví, vyžadovalo-li by cvičení tvorbu celých vět, případně vytvoření příběhu s využitím zadaných slov. Takové zadání by více vybízelo k promýšlení vět, vedle toho by docházelo i k přesahu k učivu slohového, případně literárnímu. Jako velmi nápadité se však ukazuje cvičení na straně 10, které požaduje doplnění předložek s (se)/ z (ze) do uváděných rčení, přísloví a pranostik. Přes dvacet větných celků otevírá možnost vedle procvičení pravopisu předložek také diskuzi nad smyslem každého z nich, je jakýmsi odrazovým můstkem pro aktivity ústní i písemné, kdy se žáci mohou například podělit

³⁹ Hausenblas, O.: Vrátime smysl hodinám češtiny? 1. vyd. Zbuzany 1993, s. 33

o zážitky ze života, které svým charakterem naplňují podstatu některé lidové moudrosti. V jednom z kroků při práci s materiálem cvičení je možno žákům připomenout typické znaky rčení, přísloví i pranostiky, v čem se vzájemně liší a naopak, co je všem společné. Podobně originální je i cvičení požadující doplnění chybějícího textu do úryvků ze známých lidových písní. Zde už nejde o pouhé doplnění předložky. Rizikem může být neznalost některé písně ze strany žáků, což je dost pravděpodobné vzhledem k faktu, že 32 ze 43 dotazovaných učitelů uvedlo, že minimálně jeden z osmi úryvků neznali, tudíž nedokázali doplnit. Několik učitelů se shodně domnívalo, že zajímavou aktivitou by bylo v rámci mezipředmětového propojení českého jazyka a hudební výchovy spojení s poslechem daných písní. Nikdo by tedy nebyl znevýhodněn neznalostí textu. Velké sympatie měl tento nápad u několika učitelů, kteří vyučovali český jazyk a zároveň hudební výchovu, přinejmenším kvůli snadnější organizační proveditelnosti celé aktivity. Na straně 12 se setkáváme s další tabulkou vyžadující doplnění. Jde o dva sloupce, každý je nadepsaný výrazem „učit se“, jednou je připojena předložka s (se), ve druhém případě předložka z (ze). Úkolem je doplňovat podstatná jména uvedená nad tabulkou. Některá zadaná slova je možné dle významu doplnit do obou sloupců, jinde pouze do jednoho. Leckde může žák být v této otázce na vázkách a nezbyvá mu než odhadovat, jak vlastně to autoři zamýšleli. Myslíme si, že cílem komunikační výchovy není odhadovat podobné z kontextu vytržené vazby slov. Pokud by šlo o ucelené věty, bylo by možné argumentovat faktem, že důležitá z hlediska komunikace je rovněž schopnost napsat správně reprodukováný text, například podle diktátu. Dále (na straně 12) je uživatelům publikace nabízeno cvičení požadující doplnění předložek s (se), z (ze) do zadaných rčení. Jednotlivá rčení mají být následně spojena s vysvětleními, jež jsou nabídnuta níže. Pouhé spojování se nám zdá jeví jako nevyužití potenciálu daného cvičení. Když už si autorka dala práci se shromážděním daných rčení a jejich upravením do takové podoby, kdy jsou vynechány předložky pro doplnění, spojování se zdá být jako ne příliš tvůrčí. Za vhodnější považujeme vysvětlování samotnými žáky a případné konkrétní zasazování daných rčení do textu, kde budou plnit svoji funkci. Budeme-li chtít zachovat i nabídnutá vysvětlení, navrhujeme zde skupinovou práci. Jako jednu z možných variant realizace navrhujeme, aby učitel přepsal (případně z publikace okopíroval) rčení a zároveň uvedená vysvětlení, vše by následně nastříhal na kartičky. Dále je možné vytvořit například tři velké skupiny, v nichž žáci co nejrychleji doplní správně předložky, přiřadí dvojice k sobě a jako další krok každý ze skupiny vytvoří krátký příběh zahrnující jedno z daných rčení, vysvětlující

jej obsahově. Zmíněnou aktivitou podpoříme zdravou soutěživost a propojíme tak hned několik složek předmětu. Pokud se budeme jako učitelé nacházet v situaci, kdy je naším cílem třídu stmelit, můžeme aktivitu zorganizovat jako celotřídní soutěž „proti učiteli“. Každý obdrží jednu z kartiček, žáci dostanou možnost volného pohybu po třídě, přičemž cílem je propojit zmiňované dvojice (rčení s vysvětlením) a zároveň doplnit předložky. Učitel dle uvážení zvolí časový limit a případnou drobnou toleranci chyb, kdy ještě úkol uzná za splněný. Pokud se třídě zadaří, učitel dle uvážení může všem udělit „plus“ či jedničky za práci v hodině. Uvědomujeme si, že zde hrozí, že podíl na aktivitě ze strany žáků bude nevyrovnaný, a přesto pak budou hodnoceni všichni kladně, nicméně se domníváme, že podíl aktivity na klimatu ve třídě převyšuje zmíněné riziko a že občasné zařazení aktivit podobného typu je rozhodně kladné. Téměř všichni dotazovaní učitelé se v tomto tvrzení shodli (41 ze 43). Zbylí uvedli, že nápad to není špatný, ale že ze své zkušenosti s podobnými cvičeními jsou si jisti, že obvykle vzniká v rámci třídy jakýsi stav, kdy laxnější žáci nepracují, obrazně řečeno se schovají za spolužáky a nijak ke zdárnému výsledku nepřispějí, ani nevyvinou snahu. Pokud se jedná o obsahovou stránku cvičení, konkrétně o nabídnutá vysvětlení uvedených rčení, v některých případech máme pochybnosti. Například u *Lezly mu oči z důlků* je vysvětlení *Uviděl něco neuvěřitelného*. Těžiště pozornosti je zde kladeno na určitou skutečnost, jež byla spatřena, ta však mohla být zcela v rámci normy, avšak daný pozorovatel ji třeba jen neočekával, a proto byl velmi překvapen. Jako vhodnější by se nám tedy jevilo například vysvětlení *Byl neuvěřitelně překvapen tím, co spatřil*. Dále u rčení *Myslí si, že se mnou pásl husy* nacházíme jako vysvětlení *Chová se ke mně příliš důvěrně*. Postrádáme zde informaci o tom, že dané chování je nepříjemné tomu, kdo rčení pronáší, že jej vnímá až jako drzé či nepatřičné. Slovem „příliš“ se nám celá informace nezdá dostatečně silně vyjádřena, a tím spíše pro žáky druhého stupně. Volili bychom proto výstižnější vyjádření, například *Chová se ke mně nepatřičně důvěrně, až drze*.

U rčení *Je ze staré školy* je nabídnuto vysvětlení *Má zastaralé názory*. Vysvětlení v sobě nese nádech určitého opovržení, jako by říkalo, že vše staré je špatné a hloupé. Domníváme se, že někdy naopak „to“ staré předčí to dnešní, někdy staré je stále žádané, jen už se to vyskytuje v malé míře. Častá bývá v textech konotace s mužem, jehož označíme za gentlemana ve všech směrech. Navíc je zde směřována pozornost na názory člověka, o němž je rčení proneseno, nicméně nemusí jít o názory a jejich charakter, může se jednat o způsob chování, vystupování na veřejnosti aj. Vhodnější by bylo například

Je zastáncem starých zvyků a tradic. Téměř všichni dotazovaní učitelé (39 ze 43) se shodli, že vysvětlení u zmíněných tří rčení by upravili.

Oddíl věnovaný psaní předpony s- (se-) (str. 14) uvádí různé významové odstíny slov obsahujících zmíněnou předponu. Sloveso sbalit je zařazeno ke slovům s významem zmenšení objemu. Poněkud zde váháme, proč by dané slovo nemohlo být stejně tak zařazeno o dva odstavce výše ke slovům s významem směřování na jedno místo k sobě. Pokud sbalíme například stan, objem se zmenší, ve spoustě jiných případů však pouze klademe předměty na jedno místo tak, abychom je mohli snáze přemístit, ovšem není zde patrné žádné zmenšení objemu. Ledaže zde zmenšujeme prostor, na němž se dané věci nacházejí. Jak ale toto vysvětlit žákům, jestliže členění je nejasné i pro učitele (37 ze 43 dotázaných označilo tento výklad v příručce za zmatený). Stejně nejasnosti vykazují i cvičení požadující rozčlenit slova dle významu do čtyř skupin *Směřování dohromady*, *Směr shora dolů*, *Směr s (z) povrchu pryč*, *Ustálené případy*. Některá slova jako *skulit se* způsobují obvykle rozpaky, zda vyjadřují směr dolů, anebo z povrchu pryč. Navíc některá slova z nabídky jsou pro žáky zcela nejasná, pletou se jim se slovem s jinou předponou, zde například *směna/změna*, *sbít/zbít*, *stěžovat si/ztěžovat*. U slov *spřáhnout* či *skonat* obvykle nejméně polovina třídy žáků druhého stupně nezná přesně význam (potvrdilo 36 ze 43 dotazovaných učitelů). Zde docházíme ke konstatování, že pro komunikaci má prvotní důležitost porozumění významu slova, pak až jeho pravopisná stránka. Doplnění křížků do tabulky doporučujeme využít spíše pro doplňování učitelem na tabuli (běžnou či interaktivní) za stálého komentování před třídou. Samostatné doplňování křížků považujeme za poněkud odtržené od reálné komunikace a svým charakterem demotivační pro slabší žáky. Cílem je především porozumět a dokázat slovo použít přiměřeně komunikační situaci, současně s tím by měl být upevňován pravopis. U předpony z- (ze-) autorka opět vyděluje odlišné skupiny významů jako *Dokončení děje* či *Stát se takovým*. Dále vymezuje ustálené případy, u nichž konstatuje obtížnou zdůvodnitelnost a nutnost zapamatování. Oceňujeme takové konstatování, jelikož pravopis, jak již bylo zmiňováno, je něčím, co nevychází ze samotné podstaty jazyka, pravopis není v jazyce zjevný, tedy zdaleka ne vždy se můžeme spolehnout na vyvození pravopisné zásady z nějakého obecného pravidla. Poukázání na obtížné zdůvodnění považujeme za vhodnější než rozpačité pokusy o hledání pravidelnosti a odůvodnění v případech, kde je najít nelze. Bohužel i toho jsme v některých příručkách a cvičebnicích svědky.

Zajímavým nápadem na cvičení je tabulka (str. 17) o třech sloupcích. V prvním jsou zadána slovesa nedokonavá, úkolem je doplnit do druhého sloupce slovesa dokonavá a do třetího sloupce přídavná jména vyjadřující výsledný stav od základového slova, tedy například *klamat – zklamat – zklamaný*. Cvičení si dovolíme obohatit, abychom poodstoupili od mechanického doplňování, a vyzveme žáky ke tvoření trojic vět na základě doplněného. Nabízí se zde výborná příležitost pozastavit se i nad změnami významů slov, přičemž někde k posunu nedochází, například *budovat – zbudovat – zbudovaný*, jinde ano, například *jednat – zjednat – zjednaný* nebo již zmiňované *klamat – zklamat – zklamaný*.

Navrhovali bychom na začátek kapitoly zahrnující téma slovesného vidu uvést jednoduché cvičení obsahující několik dvojic sloves (vidové dvojice) a nechat žáky věty doplnit, viděli by tak, jak se konkrétní slovesa chovají vzhledem ke slovesnému času. Například by bylo možné do publikace zahrnout dvojici sloves *koupit/kupovat*. Následně by žáci mohli dostat možnost samostatného doplnění do předpřipravené věty. *Zítra koupíme/budeme kupovat nové kolo*. Žáci na tomto příkladu reálně vidí, jak se chová dané sloveso. Dále v téže kapitole (str. 18) nacházíme výčet slov, jež se liší předponou. Odkaz je zde na Pravidla českého pravopisu jako na zdroj, což oceňujeme v rámci nutnosti trénování práce s jazykovědnými příručkami. Co ale v celém uvedení výčtu dvojic, kde je uvedena například problémy působící dvojice *shlédnout/zhlédnout*, postrádáme, je již v úvodu do problematiky zmínka o podstatném rozdílu významovém. Tučné písmo upozorňuje na odlišnost pravopisnou, na shodu ve výslovnosti, ale o rozdílu významovém ani zmínka. Pravdou je, že později v textu u každého slova z dvojice se v závorce dočteme krátce o významu, nicméně i tak by daná skutečnost stála za zdůraznění hned v nadpise a úvodním představení látky (stejného názoru je 36 ze 43 dotazovaných, ostatní považují stav v příručce za dostačující). Za pozitivní lze považovat fakt, že příručka upozorňuje i na dvojice slov, kdy je významový rozdíl jen nepatrný (*smačkat/zmačkat*), opět s odkazem na Pravidla českého pravopisu. Ve cvičení na vysvětlování významů slov (str. 19) je opět zmínka o výslovnosti, tentokrát kniha upozorňuje na rozdílnost ve správném vyslovování obou z dvojice slov. Zde bychom na základě praxe doporučili rozšířit zadání cvičení (původní zadání požaduje odlišení významu, blíže svůj požadavek nespecifikuje), zdůraznili bychom, že pro odlišení významu je potřeba být ve svém vyjádření opravdu výstižný. Nespokojili bychom se s vysvětlením pomocí jednoho či více slov (ačkoliv to v některých případech může být dostačující), ale mimo jiné i v rámci zvýšení hodnoty cvičení přiblížením k reálné komunikační situaci bychom požadovali vysvětlení

(někdy spíše naznačení) významu prostřednictvím užití ve větě, vyvstává zde však další možný problém, například u slov *směna/změna* či *smáčkat/zmačkat* mají žáci občas tendenci vymýšlet věty typu *Byla to zajímavá směna/změna* nebo *Hodně to smáčkal/zmačkal*. Jde tedy pak o věty, kam se více či méně hodí obě slova z dvojice, a k odlišení významu nedojde. Leckdy žák ani rozdíl ve významu nechápe, jen vymyslí podobnou větu, aby splnil požadavek učitele. To je nutné také ohlídat a žáky na to případně upozornit. Po výstižném uvedení pravidel pro psaní předpony vz- (vze-) následují dvě strany doplňovacích cvičení s nahodilými spojeními slov či větami, které na sebe nikterak logicky nenavazují a oddělují je pouze interpunkční čárky. To považujeme za dosti chaotické a zvláště pro slabší žáky matoucí, kdy se ztrácejí ve významech a v textu celkově. Jsme si vědomi, že není jednoduché najít či vymyslet ucelený text na procvičení jednoho typu předpon, nicméně volili bychom alespoň psaní vět na zvláštní řádek zakončený interpunkčním znaménkem, zařadili bychom i věty rozkazovací či tázací. Nic však nebrání tomu, aby učitel využil daný textový materiál jen jako podklady, z nichž si daná slovní spojení či větné celky bude jen průběžně vybírat a zasazovat je do kontextu.

Zajímavým cvičením (na str. 21) je takové, kdy má žák do cvičení doplňovat správnou předložku či předponu, jak doslovně stojí v zadání. Cvičení mimo jiné žákovi pomůže pochopit rozdíl v obsahu obou pojmů. Minimálně třetina žáků druhého stupně si plete význam obou slov, možná pro jejich slovotvornou podobnost (potvrdilo 37 ze 43 vyučujících).

Za skvěle navržené cvičení (str. 23) považujeme doplňování rozličných předpon i předložek do známých literárních děl českých spisovatelů. Na témže řádku je vždy uveden autor a vpravo pak dílo s vynechanými předložkami či předponami. Cvičení by bylo možné ozvláštnit tím, že by žáci navíc měli přiřadit dílo k autorovi. Prolínání jazykového učiva s literárním považujeme obecně za velmi přínosné. Na následující straně (str. 24) nacházíme dvojice slov s rozdílnými předponami a také vždy dvojici výstižných vět naznačujících významový rozdíl, úkolem je slova doplnit. Cvičení je téměř na dvě strany, obsahově pokrývá velkou část dané pravopisné problematiky. Oceňujeme zde zasazení do obsahového kontextu, jež považujeme pro žáky za vhodnější oproti heslovitosti a náhodnosti. Oživením v množství poměrně podobných cvičení je doplňovačka s tajenkou (str. 28), kde jednotlivými hesly požadovanými k doplnění jsou slova činící obvykle potíže kvůli nutnosti zvolit správně předponu. Jako speciální pravidlo

pro případné hodnocení si učitelé mohou stanovit, že pro splnění úkolu nestačí pouze najít tajenku, jímž je zde slovo „zahrada“, nicméně nutná je i pravopisná správnost doplněných hesel. V očích žáků je to možná mírně zákeřné, nicméně neměli bychom se ve jménu hravosti a zábavnosti cvičení odklonit od primárního cíle, který se toho času snažíme naplnit. Jednoduše vypadající cvičení (str. 29) vyžadující doplnění předpon ke slovům, v nichž jsou předpony vynechány, se jeví trochu necelistvě. Je-li žákovi zadáno například ...*motat*, přičemž neexistuje pouze jedna správná možnost doplnění, doporučili bychom do zadání připojit pokyn znějící například: „V některých případech máte více možností, u takových slov vždy krátce vysvětlíte význam každé z nich.“ Další velmi zajímavé cvičení (str. 34) propojující nácvik pravopisu s učivem literárním vyžaduje doplnění s/z do názvů děl. Pokud se jedná o díla, jež žák zatím nezná, nevzniká žádná komplikace, jelikož jediné vynechané písmeno v názvu díla název nijak významně nezkruskuje. I zde by možná bylo vhodnější v rámci zadání upozornit, že někdy je nutné doplnit předponu, jindy předložku.

Dalším tematickým celkem knihy je pravopis hlásek s/z ve slovech cizího původu. Nejprve je nabídnuta tabulka (str. 36), kde najdeme výčet různých případů v jazyce, jako je například přípona *-ismus/izmus* či pravopis slov obsahujících předponu *dis-*. Autorka zvláště upozorňuje též na případy, v nichž je přípustný pravopis ve dvou variantách, tedy včetně pravopisné varianty starší, například ve slovech *kurs/kurz* či *kapitalismus/kapitalizmus*. Nacházíme opět sérii cvičení na doplňování nahodilých slovních spojení, která nepovažujeme za nejvhodnější, jak již bylo výše řečeno. Některá cvičení požadují doplnění s/z uvnitř slova (str. 39) a zároveň vybízejí k práci se Slovníkem cizích slov, což lze hodnotit výrazně kladně. Poněkud zde chybí zmínka o skutečnosti, že některá cizí slova v češtině běžně používaná lze zcela nahradit slovem českým s absolutním zachováním významu, ovšem existují i slova taková, v nichž při náhradě českým ekvivalentem dochází k posunu významu. U některých cvičení zde nacházíme i vysvětlivky ke slovům cizího původu. Slovo *kauza* je vysvětleno jako *soudní případ*, přičemž nejdostupnější tištěné či online slovníky cizích slov nezdůrazňují, že musí jít o případ nutně soudní (Slovník cizích slov od Lumíra Klimeše aj.)⁴⁰. Psychóza má uvedeno vysvětlení *duševní choroba*, vhodnější by bylo uvést „typ duševní choroby“.

⁴⁰ Klimeš, L.: Slovník cizích slov. Praha 2005.

Nahradit slovo *ekzém* českým ekvivalentem není zcela snadné, uvést pouze „kožní choroba“ je nedostatečné, výstižná definice dle slovníků cizích slov má více než deset slov. V případě mnoha cvičení s různorodými izolovanými celky slovních spojení či zřídka i vět, býváme často svědky rozdělení slov na hranici řádků, což může být pro žáky značně matoucí kvůli stejnosti typografického symbolu. Z dotazovaných 43 učitelů shledalo 41 tuto skutečnost problematickou. Možným řešením by bylo používání rozdílného symbolu v místech, kde je potřeba doplňovat požadované jevy, zvolit například čtverečky, kolečka či třeba tři tečky.

Kapitola týkající se skloňování osobního zájmena já (str. 49) začíná poněkud zvláštní formulací: „Ačkoliv je skloňování zájmena **já** celkem jednoduché, v jeho skloňovaných tvarech se často chybí.“ Vhodnější by bylo zdůraznit jednoduchost z hlediska malého množství tvarů, možná i tím danou nekomplikovanou zapamatovatelnost, nicméně problematičnost pravopisná je zde nezpochybnitelná. Hned v úvodu je zde zmíněna obecně známá pomůcka s dosazením tvarů zájmena *ty* a následné psaní *mně* v případech, kde je tvar *tobě* a naopak psaní *mě* v případech s tvarem *tebe*. Tato pomůcka může posloužit v případech zcela správného dosazování tvarů zájmena *ty*, to ovšem u žáků leckdy pokulhává (nedosadí správně odpovídající tvar zájmena *ty*), tím pádem často následně dochází i ke špatně zvolené pravopisné variantě *mě/mně*, jak potvrdilo 36 ze 43 dotazovaných učitelů. Za vhodnější tedy považujeme rozhodování na základě přiřazení k příslušné pádové otázce. I v této kapitole se setkáváme s propojením učiva literárního a pravopisného, a sice ve cvičení obsahující úryvky lidové slovesnosti (str. 51), jedná se především o lidové písně, dětská říkadla či rozpočítávadla. I zde je možnost propojení s hudební výchovou, podobně jako již dříve v knize, u jiného tematického celku. Přiřazování slov příbuzných k uvedeným slovům na téže straně by bylo možné využít v obměněné podobě tak, že příbuzná slova budou žáci vymýšlet, nikoliv vybírat z nabídky. V dnešní době uplatňující inkluzi ve školách se zároveň nabízí možnost dvojího zadání v téže třídě. Například žákům s individuálním studijním plánem z důvodu oslabení některých kognitivních funkcí můžeme zadat variantu s vybíráním z nabídky, ostatní mohou vymýšlet slova samostatně. Zadání ke cvičení (str. 53) znějící: „Doplň správný pravopis do známých přísloví:“, je poměrně nevhodně stylizováno, navrhovali bychom spíše například: „Doplň známá přísloví tak, aby byla kompletní a pravopisně v pořádku.“ Dále je zde problém s výskytem rčení, nýbrž v zadání se setkáváme pouze s výrazem „přísloví“. Například frazeologismus *Spěchej pomalu* naplňuje charakter rčení ve větší

míře než charakter přísloví, vycházíme-li z poznatků Jaroslava Zaorálka, autora díla *Lidová rčení*, taktéž dle ponaučení na webových stránkách Asociace češtinářů.⁴¹

Kapitola věnovaná pravopisu u, ú/ů (str. 58) je mimo jiné cenná v tom, že nabízí i široké poučení o výslovnosti, současně s výkladem pravopisných pravidel, což považujeme za vhodné (potvrzuje všech 43 dotazovaných učitelů), v opačném případě může docházet k tomu, že se žák seznámí s pravopisem daného slova a třeba až za rok či dva dojde ve výuce řeč na jeho výslovnost. Po výkladu základních pravidel spolu s vysvětleními mnoha slov cizího původu přicházejí na řadu cvičení doplňovací s izolovanými spojeními slov, výjimečně s větami, dále několik doplňovaček s tajenkou. I zde nacházíme doplňování do známých frazeologismů, tentokrát nedochází ke stejnému problému jako u předchozí kapitoly, kdy byla přísloví i rčení shrnuta pod jeden pojem, nýbrž zadání vyjmenovává obojí: „Doplň u, ú/ů do rčení a přísloví.“ Závěr knihy přináší necelých 30 stran věnovaných takzvanému Klíči ke cvičením, tedy správným řešením.

Publikace je svým rozsahem útlá, když si však uvědomíme, jak úzkou výseč pravopisného učiva pokrývá, rázem lze říci, že je vzhledem k této okolnosti rozsáhlá. Grafická úprava je střídmatá, nevnučuje se, výklad je ve většině případů přehledný, někde možná žáky mírně přeceňuje z hlediska málo názorného vysvětlení, avšak posoudit toto lze jen velmi těžko vzhledem k neurčenosti přesného věku adresátů a k jejich jazykovým znalostem, nejen s ohledem na věk, ale i z hlediska srovnání žáků druhého stupně základní školy a žáků víceletých gymnázií. Repertoár jazykových cvičení není příliš široký, opakují se stále dokola stejná, což je však zcela pochopitelné vzhledem k již zmíněnému úzkému tematickému zaměření knihy. Několikrát jsme svědky toho, jak se autorka v procesu tvorby publikace zdokonaluje. Kde jsme vznesli kritiku či doporučení k vylepšení, několikrát se o pár stran dál vyskytla analogická situace, kde již stejný problém nebyl. Jako velmi příznivý lze hodnotit fakt, že v knize je využito mnoho textového materiálu, jež se opírá o lidovou slovesnost, frazeologii, faktografické údaje z literární historie aj., čímž se nabízí možnost k propojení všech složek předmětu, některá cvičení jsou dokonce koncipována tak, že vybízejí k mezipředmětové výuce.

⁴¹ Poradna ASČ: Co je rčení a co přísloví?: ASČ [online, cit. 12. 10. 2018].

Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/poradna-asc-co-je-rceni-a-co-prislovi/>

Sestavování příručky s cvičebnicí tematicky úzce zaměřenou klade na autora vyšší nároky ve smyslu vyhnutí se opakování cvičení a také z hlediska volby vhodného textového materiálu použitelného pro tvorbu jazykových cvičení. Z našeho hlediska je publikace Jany Eislerové i přes drobné nedostatky celkem zdařilá a stojí za jejím vznikem jistě mnoho času a práce. Cvičení jsou použitelná zejména pro školní výuku, kdy si učitel může zadání i samotné texty cvičení upravovat dle potřeby, některá cvičení vyžadují vyšší míru opory pedagoga, jiná žáci zvládnou samostatně. Většina cvičení je postavena tak, že je lze různě modifikovat pro různé formy výuky, například pro skupinovou práci. Velmi kladně lze hodnotit rovněž množství cvičení vyžadující práci s jazykovědnými příručkami, zejména s Pravidly českého pravopisu, ale i s jinými.

3.4. Cvičení z pravopisu pro větší školáky, 2. vydání

Vlastimil Styblík a kol., 2005

Publikace propojující příručku s cvičebnicí, určená žákům 2. stupně základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií, vydaná Státním pedagogickým nakladatelstvím je svým tematickým záběrem poměrně obsáhlým dílem, svou strukturou a nahuštěným textem na první pohled připomíná spíše učebnici pro středoškoláky či vysokoškoláky. Velké sympatie, přinejmenším učitelů a rodičů, si získá již obsáhlý úvod, v němž autor nepředkládá žádná dogmata na téma výuky či potenciálu žáků, nicméně poukazuje na důležitost pravopisu a zároveň na nebezpečí plynoucí z jeho přeceňování. Upozorňuje také na značné rozdíly mezi jednotlivými žáky, konkrétně v případě znalosti pravopisu, přičemž připouští, že od žáků takzvaného studijního typu obvykle očekáváme jiné výsledky než například od jednotlivců, jejichž těžiště zájmu se ubírá jiným směrem, například umělecky či manuálně. Připomíná, že pravopis nerovná se jazyk, ale jde pouze o způsob zápisu. Kniha je členěná do patnácti kapitol a mnoha dílčích podkapitol. Obvykle po krátkém poučení na půl strany až stranu rovnou následuje množství cvičení ověřujících znalost dílčího jevu. Větší tematické celky bývají zakončeny souhrnnými cvičeními (např. Souhrnná cvičení na podstatná jména). Již po prvotním zkoumání se nám kniha jeví spíše jako zásobárna textů a cvičení pro učitele, a to učitele výrazně studijně založených žáků, pravděpodobně tedy žáků gymnázia. Již zcela první cvičení v knize (str. 5) je toho důkazem, jeho zadání zní: „*Uved'te, v které části slova je po obojetné souhlásce i/í nebo y/ý. Jde-li o koncovku, určete také druh slova.*“ Následuje přibližně desítka nesouvisejících vět.

Ze zkušeností s výukou na základních školách si troufáme říci, že se zde po žácích chce v jednom kroku příliš mnoho úkonů, téměř všichni dotazovaní učitelé potvrdili (40 ze 43), že tolik požadavků k jednomu textu požadují za přehnané. Pro samostatnou práci žáků to považujeme za náročné, výjimkou může být situace společného rozboru s komentářem učitele, kdy učitel ještě navíc vypisuje části cvičení na tabuli, a to dle pokynů žáků s případným upozorňováním, kde a v čem žáci chybují. Dále nacházíme cvičení s jednoduššími požadavky, obvykle doplnění *i/i* a *y/y* do textu. Oceňujeme využívání celých vět, ne pouze slovních spojení. Užitečné je uvádění dvojic slov stejně vyslovovaných a jinak psaných (homofonů), kde žák nachází v závorkách i vysvětlení významu, zasazení do obvyklého kontextu. Jiný typ cvičení než výše zmiňovaný v prvním větším tematickém celku (psaní *i/i* a *y/y* po obojetných souhláskách) nenacházíme. Uvědomujeme si, že vzhledem k dotčeným pravopisným jevům není příliš prostoru ke kreativě, nicméně zařadili bychom pro oživení například cvičení založené na hledání příbuzných slov a jejich použití ve vlastním autentickém textu. Prostor pro vlastní tvoření zde není žádný, nacházíme pouze doplňování. Za nevýhodu knihy jednoznačně považujeme téměř nulové grafické členění. Vertikální členění ve smyslu využití tučného písma, kurzívy, či různých velikostí písma zde sice je, ale domníváme se, že vhodné by bylo též zapojení barev, rámečků, vkusných obrázků. Tento fakt způsobuje, že kniha může velmi pravděpodobně žáky odradit hned při prvním setkání. Z psychologie je známo, že příznivá skladba barev a ilustrací příznivě působí na psychiku, ovlivňuje emoce, stimuluje kognitivní funkce.⁴²

V kapitolách věnovaných vyjmenovaným slovům (str. 15) či těsně za nimi vzorům podstatných jmen (str. 17) není příliš přehledně uveden jejich výčet (konkrétní skupiny vyjmenovaných slov, vzory podstatných jmen). Pro žáky bychom si v tomto směru představovali, že na ně přímo vizuálně „vyskočí“ ze stránky.

Cvičení požadující doplnění *i/i* a *y/y* (str. 31) a následné odlišení podstatných jmen a přídavných jmen přivlastňovacích považujeme za dobrý nápad v nezáživném provedení. Neuškodilo by koncipovat cvičení tak, aby žáci pro lepší zapamatovatelnost vždy viděli v rámci jednoho řádku například dvojí užití vlastního jména, jednou jako podstatného jména, vedle toho jako přídavného jména přivlastňovacího. Zakomponování do reálné

⁴² Kosíková, V.: Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty. Praha: Grada 2011

komunikační situace ve třídě by bylo možné realizovat například názornou aktivitou, kdy učitel jako příklad uvede dvojici vět s využitím jmen žáků: „*Honzo, líbí se ti Petrovy nové boty?*“ Dále může pokračovat třeba: „*Aničko, podej prosím Petrovi jeho sešit.*“ Učitel vyzve žáky k tvorbě podobných vět, vždy s vyznačením, kdy jde o který mluvnický jev (podstatné jméno vs. přídavné jméno přivlastňovací). Všichni dotazovaní učitelé (43 ze 43) potvrdili ze své zkušenosti, že práce s reálnou komunikační situací je vždy pro žáky zábavnější a dané probírané jevy si tak i lépe zapamatují. Velké množství textového materiálu k úzkému jazykovému jevu poskytuje cvičení (str. 33), kde v rámci vět můžeme nalézt homofonní dvojice, přičemž vždy jeden z výrazů je slovesem, druhý jiným slovním druhem (zpravidla podstatným jménem, přídavným jménem či příslovcem). Úkolem žáků je doplnit slova pravopisně správně a u doplněných slov navíc také určit, o který slovní druh se jedná. Zde považujeme za velmi logické propojení nácviku pravopisného a tvaroslovného, žák má kromě jiného i možnost lépe si uvědomovat význam jednotlivých slov. Žáci zpravidla nepochopí celkový význam okamžitě, chvíli to trvá.

38 ze 43 dotazovaných učitelů potvrdilo, že podobná cvičení využívají ve výuce často, podle nich jsou pro žáky motivující, a tak si pak obsažené jevy snáze zapamatují. Ze školní praxe víme, že u homofonů mají někdy žáci chybné povědomí o pravopisu slov ve spojení s významem. Tuší, že existuje dvojice slov velmi podobně psaných, jen s drobným rozdílem, a že zde existuje i rozdíl významový, ve správném přiřazení psané formy a významu mnohdy váhají. Pokud však mají možnost problematická slova vidět vedle sebe v reprezentativních větách, dochází k lepšímu upevnění znalostí. Cvičení požadující převést zadané věty do přítomného času bychom upravili v oblasti zadání tak, aby bylo méně teoretické a více se přibližovalo reálné komunikační situaci. Tedy například u věty: „*Paprsky slunce prudce pálily*“ (str. 34) by bylo možné do potenciálního zadání nadepsat příslovce „*ted*“, které by v mysli žáka evokovalo přítomný čas. Vycházíme-li ze snah současných didaktických trendů o uplatňování zásad konstruktivismu, což konkrétně u cvičení pravopisných obvykle není snadno proveditelné, tak zde, u cvičení kombinujícího učivo z výše zmíněných oblastí, tato možnost přímo vyvstává.

Obecně vyjádřeno k tomu může docházet tak, že u zadávaných cvičení eliminujeme množství pokynů formulovaných skrze lingvistické pojmy ve prospěch takových cvičení, kdy žák sám díky kontextu vět a slovnímu okolí (okolí slovního tvaru, jenž má být doplněn) sám dospěje k požadovanému cíli. Až následně může docházet k pojmenovávání

lingvistickými pojmy. Tradiční školství obvykle postupuje od obecných pojmů ke konkrétním příkladům, což bývá vyhovující pro žáky studijního typu, ostatním může činit potíže pro velkou míru abstrakce.

Publikace nabízí převážné množství pravopisných cvičení tematicky sevřených, například *Syn píše z prázdnin* (str. 44) či třeba *Cesta Francií* (str. 46). Nacházíme ale i hodně cvičení sestavených z množství nesouvisejících vět, jejichž nevýhoda tkví především v tom, že se vzdalují běžné komunikaci. Zadání jednotlivých cvičení bývají mnohdy výhradně v rovině teoretických pojmů, což může slabším žákům působit problémy takové, že nepochopí, co je po nich požadováno, jedinou pomůckou jim bývá vzor (příklad ke cvičení). Jako cvičení s vyšší mírou srozumitelnosti se v praxi ukazují taková cvičení, která žákovi ukládají nějaký konkrétní komunikační cíl, nikoliv jen naplnění požadovaných teoreticky formulovaných cílů. U cvičení požadujících například doplnění *ě/ně* obvykle k neporozumění nedochází, ovšem problém mnohdy nastává, zní-li zadání například jako to ze zkoumané knihy (str. 56): „*K daným tvarům sloves v čase minulém uveďte nejprve přítomné tvary 3. osoby čísla jednotného a pak doplňte ě/ně.*“ Příkladem může být: „*Dítě nesmí lo samo přes vozovku.*“ Navíc nám připadá nelogická i posloupnost úkolů zde zadaných. Jediným vysvětlením snad může být tvar přítomného času jako „ukazatel/pomůcka“ pro psaní tvaru času minulého. Zamyslíme-li se však nad logickým pořadím úkolů, nehodnotíme ho jako nejlepší (souhlasilo všech 43 dotazovaných učitelů). Cvičení tedy skrývá dobrý nápad, avšak jeho realizace není příliš systematická.

Dochází často k tomu, že zvláště žáci nižších ročníků 2. stupně základní školy nezvládnou myšlenkově pojmut zadání, je z jejich pohledu velmi abstraktní (všech 43 dotazovaných učitelů potvrzuje). Pokud například chceme dát pokyn, aby žák z infinitivu slovesa vytvořil tvar 3. osoby, čísla množného, způsobu oznamovacího, pomůckou bývá zadat alespoň jakousi kostru věty tím, že zadáme podmět splňující dané podmínky, dále například příslovečné určení času, z něhož logicky vychází minulý čas apod. Žáci takzvaně studijního typu nemívají potíže s vysoce teoretickým zadáním a nesmíme je o ně ochuzovat, na druhou stranu žáci založení opačného by také neměli rezignovat na snahu orientovat se v mluvnických termínech, ovšem případné neporozumění pokynům zadání by nemělo vzít příležitost k vypracování nejrozumnějších úkolů a cvičení, ať už je důvodem skutečně neschopnost porozumět či demotivace způsobená množstvím teorie. Na druhou stranu je nutné připustit, že nácvik konkrétního jazykového jevu, například pravopisné

zákonitosti, nemá tak široké spektrum možností, jak se realizovat v přirozených komunikačních situacích. Za ne příliš vhodné považujeme místo v knize, v němž výklad s úkolem splývá v jedno cvičení, což působí poměrně chaoticky (str. 56, cv. 6).

Oddíl knihy věnovaný pravopisu párových souhlásek znělých a neznělých je hojně zastoupen cvičeními na doplňování vždy jedné z dvojice souhlásek, v některých případech je čtenář knihy nucen chvíli přemýšlet, co měl autor obsahově na mysli, proto by zde byly vhodnější ucelené věty místo slovních spojení. Nicméně i mezi spojení slov se místy vloudila věta či souvětí (str. 59): „Vi-, že souhlasíš.“

Zde je věta přepsána s velkým počátečním písmenem a interpunkční tečkou za větou, nicméně v knize je tomu přesně naopak, a tak interpunkční čárka členící souvětí naprosto vizuálně splývá s čárkami oddělovujícími jednotlivá slovní spojení, což je nepřehledné a matoucí.

Tematický celek *Souhláskové skupiny a změny v nich* (str. 61) začíná informací: „*Spojováním kořene slova s předponami a příponami vznikají někdy souhláskové skupiny, které jinak vyslovujeme a jinak píšeme.*“ Nevidíme zde jediný příklad, čímž lze tento úvod považovat poněkud za zbytečný. Konkrétní vysvětlení nacházíme až dále a hlavní důraz je kladen nejprve na poučení o změnách ve výslovnosti, což lze hodnotit kladně pro propojení výkladu z více rovin jazyka na témže místě, na druhou stranu je překvapivé, že kapitola otázkami výslovnosti začíná.

Problematickým cvičením bylo v téže kapitole cvičení (str. 62), zadávající žákům: „*Doplňte jednu nebo dvě souhlásky.*“ V zadání není specifikováno, že v případě doplnění dvou souhlásek se má jednat o dvě stejné souhlásky, nicméně kapitola knihy, v níž se cvičení nachází, později na téže straně hovoří o zdvojených souhláskách, čímž díky kontextu je možné zadání celkem dobře porozumět. U mnohých vět i učitelé nadprůměrně dlouho přemýšleli nad možným významem (potvrdilo všech 43 dotazovaných učitelů). Příkladem může být věta: „*Vesnice je po-olována.*“ Zmíněný problém umocňuje fakt, že jde o nesouvisející věty bez kontextu. I před další větou se žáci déle pozastavili, někteří naprosto bez výsledku: „*Princezna byla o-ěna do večerních šatů.*“ Cvičení tedy hodnotíme jako pro žáky obtížné, ovšem ne kvůli nevhodnosti své výstavby, nýbrž z hlediska slovní zásoby, což se nakonec ukazuje jako pro žáky přínosné a obohacující, díky možnosti vlastní slovní zásobu rozšířit. Možným řešením, jak můžeme předejít zmiňovaným nejasnostem žáků, může být například uvedení synonyma k požadovanému slovu.

U poslední zmiňované věty tedy například můžeme jako synonymní pomůcku uvést slovo „oblečena“ či „ustrojena“. S nápadem souhlasilo a uvítalo jej všech 43 dotazovaných učitelů. Pododdíl věnovaný pravopisu obtížnějších tvarů přídavných jmen zakončených na -ský, -cký/-ští, -čtí obsahuje dvě cvičení typu nahrazovacího (str. 65) se zadáním znějícím: „*Slova v závorkách nahrad'te tvary přídavných jmen.*“ Hned u prvního cvičení narážíme na nesrovnalost u prvních dvou vět. Zatímco úvodní věta zní: „*(Amerika) kokršpaněl patří mezi lovecké psy-slídiče.*“ U následující věty je slovo v závorce poněkud nelogickým krokem:

„*(Francouz) buldocci měli původně za úkol hubit hlodavce.*“ Vhodnější by se nám zde jevila jednotnost, tedy uvedení návodného slova „Francie“ do závorky.

U stávajícího zadání se navíc i nabízí možnost, že někteří z žáků utvoří tvar přídavného jména přívlastňovacího (Francouz – Francouzovi). Zadání totiž nespecifikuje požadovaný druh přídavných jmen, a pokud by řešitelem cvičení například byl žák, jenž nemá publikaci v ruce (měl by například jen kopii cvičení), nemusí mít povědomí o tom, na jaké užší téma byla kapitola v knize zaměřena. Ve druhém ze zmiňovaných cvičení lze spatřovat jakousi samoúčelnost při výše uváděném zadání například v případě věty: „*(Volha) delta ústí do vysychajícího Kaspického moře.*“ Představíme-li si žáky druhého stupně, jak například v rámci hodin zeměpisu hovoří o daném geografickém útvaru, zcela jistě v naprosté většině případů použijí konstrukci s neshodným přívlastkem znějící „delta Volhy“ (souhlasilo všech 43 dotazovaných učitelů). Nejen z tohoto důvodu se jako nápad na efektivní cvičení propojující více oblastí jazyka, konkrétně pravopis a skladbu, jeví dané cvičení obohacené o doplňující úkoly se zřetelem také na typy přívlastků, konkrétně na charakter a užití přívlastku shodného a neshodného. Následuje diktát propojující nácvik pravopisu uceleným textem s přesahem do historie, konkrétně s tematikou doby bronzové a knovízské kultury.

Porozumění významovému rozdílu homofonních výrazů s odlišností v předponě se děje skrze samostatné vymýšlení příkladů vět (str. 73), v případě nejasností u dvojic typu *směna/změna* aj. je žák nabádán k nahlédnutí do jazykovědných příruček (Pravidla českého pravopisu a Slovník spisovné češtiny), což považujeme za velmi přínosné (žák nemusí vše znát, ale měl by vědět, kam se obrátit pro odpověď).

Oddíl věnovaný *psaní tečky, vykřičníku a otazníku* (takto formulováno, str. 97) by mohl být ve svém názvu i v rámci zadání k jednotlivým cvičením obohacen o spojení slov

„užití vybraných interpunkčních znamének“, neboť žáci se s pojmem „interpunkce“ zpravidla setkávají i v učebnicích a myslíme si, že je užitečné i v rámci cvičebnic připomínat, co se pod ním skrývá. Následuje množství doplňovacích cvičení, jejichž podkladem jsou texty obsahující úryvky z literární klasiky (B. Němcová, E. Petiška aj.). Procvičení řadových číslovek (str. 99) je zde možné na textech opírajících se o historické reálie, jak už napovídají i názvy textů (*Z dějin města Prahy*, *Z knihy o pyramidách*). Též texty požadující doplnění interpunkčních čárek (v zadáních je uvedeno pouze „čárek“) do vět či souvětí se opírají převážně o úryvky z beletristických textů (str. 127) předních osobností naší historie (A. Mrštík, J. Lada aj.). Ke konci publikace je sbírka diktátů (str. 130), tentokrát se jedná výhradně o tematicky sevřené texty napříč různými oblastmi lidského poznání, někdy se jedná opět o úryvky ze známých literárních děl. Přibližně posledních třicet stran knihy přináší Klíč ke cvičením. Za velmi kladný lze považovat fakt, že kniha vedle obsahu běžného (tematické kapitoly) obsahuje také obsah ke Klíči ke cvičením, což u podobných příruček a cvičebnic není pravidlem, ovšem existence tohoto obsahu velmi šetří čas zejména žákům, kteří se rozhodnou k samostatné práci s knihou například doma, kde nemají po každém zpracovaném cvičení zpětnou vazbu od učitele (toto velmi kladně hodnotilo všech 43 dotazovaných učitelů).

Rozebíranou publikaci lze hodnotit z mnoha hledisek. Jevila se nám jako dobrá zásobárna cvičení pro učitele (vyjádřilo 41 ze 43 dotazovaných učitelů), vhodná je pro zhotovování příprav na vyučovací hodiny. Kniha je přehledná, obsáhlá, mnohá cvičení jsou originální, jinde jde o cvičení běžného typu, ovšem je vždy na učiteli, zda si cvičení poupraví, méně vhodné věty vynechá apod. Vyskytla se místa s nepřesnostmi v zadáních i v textech cvičení, ovšem vzhledem k rozsahu knihy nebylo množství těchto problematických míst nijak markantní. Je nutno konstatovat, že pro autora pravopisného cvičení je složitější sestavit cvičení na některý značně specifický jev, oproti tomu například vytvořit cvičení prověřující například znalost užití interpunkčních čárek je o mnoho snazší, přičemž není třeba text cvičení nijak složitě sestavovat, nýbrž stačí jednoduše převzít úryvek z textů již existujících v literatuře či jinde v běžném životě kolem nás. Některá zadání se nám zdála být až předimenzovaná z hlediska množství požadavků, zvláště pro situace, kdy by s knihou pracoval žák samostatně například v domácím prostředí. Velmi teoretizující charakter mají i některé výkladové pasáže, vhodné by též bylo uvádět pro názornost více konkrétních příkladů. Z hlediska opory pro učitele tedy knihu hodnotíme celkem neutrálně až kladně.

Pro samostatnou práci žáků nám kniha přijde z mnoha důvodů neatraktivní. Důvodem není tolik charakter obsahový, jde spíše o hledisko formálního zpracování. Hlavní příčinou je grafická stránka, nulová barevnost, žádné členění pomocí rámečků, tabulek apod. Je všeobecně známo, že působení barev na psychiku člověka je značné, a tak zvláště u dětí školního věku považujeme za vhodné při tvorbě jim určených publikací s barvami pracovat.

To je ovšem jistě věc autorům publikací známá, ovšem roli zde hrají také ekonomické faktory v souvislosti s vydáváním knihy, jak nám podrobně popsal i jeden z dotazovaných učitelů, jenž osobně byl přibližně před pěti lety v kolektivu autorů cvičebnice češtiny pro žáky.

3.5. Jak vyzrát na pravopis

Jitka Kučerová, 2002

Cvičebnice, mezi něž publikaci i sama autorka v úvodu zařazuje, vyšla v nakladatelství Klett a kromě množství cvičení obsahuje i stručné pasáže výkladové, můžeme ji tedy částečně označit i jako příručku. Dílo můžeme zařadit mezi méně obsáhlé cvičebnice, pokud nepočítáme řešení ke cvičením (klíč), má jen necelých sto stran. Autorka si neklade za cíl kompletně představit zásady pravopisu českého jazyka, jak sama zmiňuje, skladba témat je zde pouze výběrová. Kromě toho hned v úvodu avizuje multifunkčnost publikace z hlediska případných adresátů i z hlediska jejího možného využití. Mohou po ní sáhnout jednak zájemci o stručné objasnění určitého pravopisného jevu v jazyce, z řad žáků i dospělé populace, zároveň je kniha vhodná pro soustavné dlouhodobější procvičování žáků, zejména pak těch, jež se chystají k přijímacím zkouškám na střední školy. Setkáme se i s praktickým doporučením ohledně použití fólie při řešení cvičení, což umožní jejich opakované řešení. V neposlední řadě je předesílána mezipředmětovost skrze výběr textů pro účel diktátů, které jsou už předem rozřazeny obsahově k jiným školním vyučovacím předmětům, k nimž se váží.

V první kapitole (str. 7), jež je nazvána *Délka samohlásky u/ú/ů* se pozastavujeme nad absencí analogického označení pro daný jev (kvantita samohlásek), neboť zejména žáci posledního ročníku základní školy jsou s ním zpravidla seznámeni a mohou se s ním setkat i v rámci přijímacích zkoušek na střední školy (právě žákům devátých tříd knihu autorka

adresuje především). Rámeček (str. 7) upozorňující na kvantitu samohlásky „u“ ve slovech *kultura, literatura, brožura, faktura, inventura* by mohl být doplněn o poučení týkající se výslovnosti uvedených slov (doporučovalo by 42 ze 43 dotazovaných učitelů). Domníváme se, že pokud žák dostává informaci o tom, jak které slovo napsat, je vhodné, aby v témže kroku byl poučen taktéž o výslovnosti daného slova. Cvičení požadující doplnění zmiňovaných samohlásek předkládající izolovaná slovní spojení bychom navrhovali rozšířit, a to například pokynem, aby žáci tato spojení slov použili ve větách. V dalších cvičeních v tomto tematickém oddíle se již vyskytovaly celé věty, což považujeme za vhodnější vzhledem k možnosti úplného porozumění. Za poněkud samoučelné cvičení považujeme to s pokynem (str. 9): „*Sestavte co nejvíce vět s těmito slovy.*“ Následuje přibližně dvacet slov obsahujících v některé své části *u/ú/ů* (např. účet, faktura, nadúroda, brožura, účtárna aj.). Domníváme se, že pokud u žáka dojde k porozumění významu slova, znalosti jeho pravopisu a výslovnosti, je toto tvoření zcela nadbytečné a reálné komunikační situaci vzdálené. Ze školní praxe víme, že leckteří žáci začnou vymýšlet analogické věty, kde například vždy jen zamění podmět, například: „Honza je účetní. David je účetní. Martin je účetní.“ Cvičení se nezdá být v ničem přínosné, kromě faktu, že jím ukrátíme čas vyučovací hodiny. Zvláště když je kniha určena především žákům devátých tříd, postrádáme zde smysl (souhlasilo všech 43 dotazovaných učitelů).

Velmi praktickým prvkem celé cvičebnice je množství textů určených pro vyplnění jako pravopisné cvičení a zároveň pro napsání podle diktátu. Tematicky jsou texty žákům blízké, leckdy napínavé a s nečekaným rozuzlením. U kapitoly věnované pravopisu přídavných jmen utvořených příponou *-cí* nacházíme celkem srozumitelné vysvětlení rozdílu mezi přídavnými jmény dějovými a účelovými. Nepřesností v názvu kapitoly je fakt, že dějová přídavná jména ve skutečnosti nejsou utvořena příponou *-cí*, ale koncovkou od přechodníku. Jako vhodnější název kapitoly by se tedy hodilo například „Přídavná jména končící na *-cí*“. Ve výkladové části publikace postrádáme však právě tato označení (přídavná jména dějová/přídavná jména účelová), autorka pouze svými slovy vysvětluje, co dané skupiny přídavných jmen obecně vyjadřují. Znalost těchto teoretických pojmenování zejména v případě žáků deváté třídy považujeme za obvyklou, vedle toho je tu i otázka praktičnosti či jazykové úspory, kdy jedním slovem vyjádříme vše, co zmiňovaná cvičebnice popisuje téměř na dva řádky.

Za velmi neobvyklé cvičení, jež ve cvičebnicích obvykle nenacházíme, je to (str. 15), jež požaduje upravení textu do pravopisně správné podoby s tím, že vždy jedno slovo ve větě je napsáno tak, jak jej vyslovujeme, tedy fonetickým zápisem v hranaté závorce. Příkladem může být třetí věta: „[Du] za tebou.“ Cvičení je zajímavou alternativou ke cvičením doplňovacím, která bývají svým charakterem více navádějící v tom smyslu, že pouze vynechávají kus textu, někdy pouze jedno písmeno. Výše zmíněné cvičení nutí žáka (uživatele cvičebnice) pohlédnout na slovo jako celek a uvědomit si jeho náležitou podobu z hlediska pravopisu. V oddíle věnovaném psaní předložek s (se), z (ze) nacházíme v rámečku upozornění týkající se pravopisu vazeb *kdo s koho* a *být s to* (str. 25). U druhé zmíněné vazby nacházíme i vysvětlení významu opisem, kdežto první z vazeb je bez dalšího komentáře. Charakter slovního spojení prakticky neumožňuje vyjádřit jej opisem izolovaně, avšak v konkrétní komunikační situaci lze jeho obsah vyjádřit jinak. Jsme přesvědčeni (potvrzuje všech 43 dotazovaných učitelů), že žáci základní školy rozumí tomuto spojení slov spíše menšinově, proto považujeme za žádoucí význam objasnit, vysvětlení či spíše zasazení do hypoteticky možného textu by mohlo znít například: „Je před námi finále sportovního turnaje, teď se ukáže, kdo s koho (kdo uspěje/zvítězí).“ Výběr tématu pro doplňovací pravopisné cvičení (str. 26), eventuálně diktát, s názvem „Vaříme“, který od začátku do konce popisuje postup práce při přípravě konkrétního pokrmu (lečo), považujeme za velmi přínosný. Je zde propojen svět práce, slohové učivo (skvělá ukázka popisu pracovního postupu) a učivo jazykovědné, zde nácvik pravopisu. I dále lze velmi kladně hodnotit úkoly spojené s texty pravopisných cvičení, zpravidla doplňovacích, například cvičení zaměřené na doplňování *i/i* a *y/ý* (str. 39) obsahuje ve svém zadání otázku směrem k žákům: „V kterém z těchto míst jste již byli?“ Kromě toho, že bychom předložku v začátku věty změnili na předložku „na“ se nám cvičení jeví jako skvělé pro svůj široký potenciál. Otevírá možnost k propojení zeměpisu, dějepisu, výtvarného umění a v neposlední řadě, v rámci předmětu český jazyk, také umožňuje propojení se slohem, například s vypravováním zážitku z cestování, v písemné či ústní formě. Zajímavým námětem k aktivitě je i pokyn stojící mimo číslovaná zadání cvičení, ten zní: „Pohrajte si s atlasem České republiky a vyhledejte v něm místa, která mají v názvu předponu vy- nebo jsou odvozena od vyjmenovaných slov.“ Oddíl *Shoda podmětu s přísudkem* nabízí i řadu pouček o méně obvyklých případech, kdy například vzniká možnost dvojího psaní, autorka uvádí jako příklad (str. 48): „Ze školy vyběhly dívky a chlapci.“ U dalších příruček (cvičebnic) jsme se s uváděním podobných specifických

případů nesetkali, považujeme to za přínosné (uvedlo jednotně všech 43 dotazovaných učitelů). Část knihy věnovaná pravopisu číslovek (str. 56) opět mile překvapuje přesahem do reálných komunikačních situací, jež život přináší, a sice díky upozornění na psaní číslovek na poštovních poukázkách. Vysvětlení situací, kdy tečku za číslovkami píšeme a kdy ji naopak nepíšeme, není uváděno pouze v obecné rovině a čistě v teoretických pojmech, naopak je demonstrováno skrze obvyklé životní situace, jež žáci znají, o to je poučení pro žáky srozumitelnější a názornější. V dnešní době sice oproti roku vydání knihy využívání poštovních poukázek ustupuje do pozadí a nahrazují jej platby přes internet, nicméně stále se můžeme dostat do situace, kdy je potřeba bez využití internetu určitou platbu provést. Autorka publikace přistupuje v zájmu žáků k důkladné didaktické transformaci učiva, citlivě převádí nejobecnější poučky do formy srozumitelné dětem. Texty volené pro nácvik pravopisu velkých písmen jsou převážně s tematikou literární či historickou (význam bible, Josef Hora, Konstantin Biebl, Karel IV. Marie Terezie aj.). Kapitola zaměřená na téma přímé řeči názorně ukazuje využití přímé řeči v textu. Autorka upozorňuje na možné postavení uvozovací vzhledem k přímé řeči, tedy *před/mezi/po*.

Za ne zcela vhodné lze považovat zadání ke cvičení (str. 74), jež zní: „*Převed'te na řeč přímou.*“ Následuje několik souvětí, kde je vždy nutné převést pouze část na řeč přímou, příkladem souvětí je: „*Jirka vykřikl, že on to dobře ví.*“ Vhodnější znění zmíněného zadání by mohlo být například: „*Převed'te řeč nepřímou na řeč přímou.*“ Následuje několik cvičení, která ukládají doplnění uvozovek a rozdělovacích znamének. Všechny texty jsou úryvky z děl známých autorů české literatury (Miloslav Švandrlík, Jan Neruda, Radek John). Jedna z ukázek je ponechána bez uvedení zdroje, úkolem žáků je zde uhodnout původ úryvku. Jedná se zde o ukázkou z Haškových Osudů dobrého vojáka Švejka za světové války. Autorka do knihy zařadila též krátkou, jednostránkovou, kapitolu na téma dělení slov na konci řádku. Přestože tematicky se zde nejedná vysloveně o oblast pravopisnou, ale spíše o oblast formální úpravy textů, považujeme poučení za praktické a pro žáky velmi užitečné, neboť ve školní praxi býváme svědky ne vždy ideálního dělení slov v rámci předělu řádků. Následuje přibližně dvacet stran (str. 77) věnovaných sbírce diktátů, obsahově členěných podle školních vyučovacích předmětů. Poslední část knihy zaplňuje oddíl Řešení.

Knihy skrývá velký potenciál v originalitě svých cvičení, v zajímavých textech s mezioborovým přesahem. Jen výjimečně se vyskytlo cvičení samoučelné bez zjevného

cíle, když možná chvilkově došly nápady. Místy jsme se setkali s nepřesnostmi v zadání či se zbytečným vynecháním klíčových lingvistických termínů označujících určitý jev na místech, kde byl tento jev vysvětlován. Některá díla podobného typu jsou zpracována tak, že jejich stránky promlouvají spíše k dospělému čtenáři, k učiteli potenciálních adresátů. V případě této publikace jsme naopak nabyli dojmu, že autorce nechyběla empatie v tom ohledu, aby odhadla, co pro žáky není samozřejmost, co je potřeba podrobněji a názorněji vysvětlit, a to třeba i za cenu chvilkového poodstoupení od odborných lingvistických termínů a jejich účelové nahrazení slovy běžnějšími či „lidovějšími“. Obvykle i učitel ve vyučovací hodině při vysvětlování látky nehovoří stále jen „jako kniha“, nýbrž někdy svůj výklad formálně zjednoduší, záměrně na chvíli sestoupí na úroveň svých žáků, řekne to tak trochu „jejich slovy“, a to vše v zájmu co nejefektivnějšího předání vědomostí. Navzdory absenci ilustrací či použití barev jsou stránky přehledně strukturovány. Text není přehnaně nahuštěn, s čímž jsme se setkali v jiném díle, vše má své místo. Obecně lze říci, že kniha není přehlčena teorií, spíše vypichuje jevy, o nichž se autorka domnívá, že často činí potíže.

Je si nejspíš dobře vědoma toho, že přínosnější bývá stanovit si nižší cíl, který se podaří naplnit, než po nereálném očekávání prožít zklamání. Nechce zřejmě odradit žáky předimenzovanou cvičebnicí, dává si za cíl raději předat méně, ale o to kvalitněji.

Kniha je vhodná i pro samostatnou práci žáků (souhlasilo všech 43 dotazovaných učitelů).

3.6. Cvičení z české gramatiky (Pravopis přídavných jmen a zájmen)

Petr Šulc, 2002

Útlá publikace od nakladatelství Pierot, jejímž autorem je Petr Šulc, se zaměřuje, jak nese i ve svém podtitulu, na problematiku pravopisu přídavných jmen a zájmen. Již v úvodu se autor obrací ke všem hypotetickým adresátům, tedy učitelům, rodičům a v neposlední řadě žákům. Téma knihy je představováno jako v našem školském systému podceňované až opomíjené z důvodu nedostatku času, což považujeme za poněkud účelová slova, která mají přidat na významu a nepostradatelnosti předkládané cvičebnici (všech 43 dotazovaných učitelů ze své praxe potvrdilo, že necítí z hlediska časové dotace žádný „dluh“ vůči žákům v otázce zmiňované oblasti probíraného učiva). Za ne zcela vhodně formulované souvětí v úvodu považujeme následující: „*Jedná se o učivo několika ročníků,*

a proto tato publikace není zaměřena pouze pro žáky 1. stupně.“ Navrhovali bychom předložku „pro“ nahradit předložkou „na“, případně celé sdělení preformulovat, například: „Jedná se o učivo několika ročníků, a proto tato publikace není určena pouze žákům 1. stupně.“

Hned první zařazený jazykový jev, skloňování přídavných jmen tvrdých, je představeno v přehledné tabulce (str. 6) s využitím vzoru přídavných jmen, přídavného jména *mladý*, se zvýrazněním změn v koncovkách, následují upozornění na změny v kořeni při změně tvaru jednotného čísla na množné, oceňujeme, že zde nejsou pouze izolovaně popsány změny (např. *h* se mění na *z*), nýbrž vše vidíme na konkrétních příkladech (str. 7) se zvýrazněním změny (*nebohý stařec – nebozí starci, dobrý rodák – dobří rodáci* aj.) Taktéž jsou nám představeny změny v případě přípon (*dělnický předák – dělničtí předáci, droboučký brouk – droboučcí brouci* aj.). Jsme ale kritičtí k výběru některých konkrétních slovních spojení, například zde výše uvedená (*dobří rodáci* či *dělničtí předáci*) zcela jistě nepatří k obvykle užívané slovní zásobě žáků 2. stupně základní školy, kromě toho nám evokují spíše doby minulé. V pravopisných cvičeních naopak preferujeme především slovní zásobu současnou a běžně užívanou.

Až na několik výjimek, například výše zmíněné, jsou cvičení tvořena převážně ucelenými texty se zajímavým obsahem charakteru odborného či prostého popisu, případně vypravování (všech 43 dotazovaných učitelů kladně hodnotilo texty použité ve cvičeních). Cvičení jsou zpravidla kombinovaného charakteru v tom smyslu, že požadují jednak doplnění například *i/y* v kořeni slova či v koncovkách slovesa, dále ukládají doplnění správného tvaru slova zadaného v závorce, a to v závislosti na větném kontextu, kdy je třeba odlišit gramatické kategorie podstatných jmen či sloves. Poněkud netradiční se nám zdá věta (str. 8): „*(Výkonný) motory v_l_ ve (vysoký) otáčkách.*“ Sloveso „výt“ nám evokuje spíše pronikavý zvuk vydávaný zvířetem. Expresivní vyjádření týkající se motoru nijak nezavrhujeme v textech pro jinou věkovou skupinu a především v textech dokončených, určených k přečtení. Zde se jedná o text upravený pro účely pravopisného cvičení, kde považujeme za vhodné užívat spíše vazby obvyklejšího rázu (37 dotazovaných učitelů vyslovilo tento názor). Kromě toho se domníváme, že hovoří-li se expresivně o motorech, říká se obvykle spíše, že „kvílejí“. Cvičení zaměřené na tvorbu přídavných jmen od zeměpisných názvů (str. 11) má podle našeho názoru větší potenciál, než který požaduje naplnit ve svém zadání. Zadání zní: „*Z prvního podstatného jména vytvořte*

přídavné jméno a vzniklé spojení užíjte v 1. p. množného čísla.“ Následují dvojice podstatných jmen, jedno vždy označuje zeměpisné území (výjimkou je slovo *Jezuita* označující příslušníka řádu), druhé je obecným podstatným jménem. Slovo označující příslušníka mnišského řádu má být v souladu s českým pravopisem správně psáno s malým počátečním písmenem, což bychom zde opravili. Pro zajímavost si dovoluujeme zmínit, že v jednom z exemplářů zkoumané cvičebnice jsme toto cvičení našli již tužkou vyplněné, dle písma zcela určitě od žáka. U přídavného jména psal/a vždy velké písmeno (*Pražské kostely, Američtí prezidenti, Ostravští hutníci* aj.). Takto bez větného kontextu nemůžeme posoudit, zda by daný žák/daná žákyně správně napsal/a také v případě, že by ono slovní spojení mělo být užito ve větě, ovšem jinde než na jejím začátku (bylo by nutné si uvědomit, že přídavné jméno utvořené od podstatného jména místního se píše s malým počátečním písmenem). Ačkoliv jsme si vědomi, že daná publikace není zaměřena na psaní velkých písmen, domníváme se, že i tak je správné některá pravopisná pravidla připomínat průběžně, i když se zrovna věnujeme zcela jiné pravopisné problematice. Doporučovali bychom tedy rozšířit cvičení o pokyn, aby žáci daná slovní spojení užili ve větách za podmínky, že alespoň v polovině případů jej zařadí jinam než na začátek věty. Tvoření tvarů 1. a 7. pádu u slovních spojení (str. 12) tvořených přídavným jménem a podstatným jménem (*Těžký kufr, Dlouhý had* aj.) považujeme za poněkud samoúčelné, jestliže nově vzniklé slovní spojení není součástí věty. V případě 7. pádu bychom rozhodně doporučili požadovat navíc i užití ve větě. Vymýšlení vlastních příkladů považujeme v rámci vyučování za důležité, neboť dnešní školství oproti rokům minulým redukuje složku samostatného psaní žáků. Žáci mají toto do značné míry nahrazeno vyplňováním v pracovních sešitech. Obecně je známo, že žáci píší méně, což se odráží i na jejich schopnosti psát. Psáním zde myslíme jak schopnost vymýšlet vlastní obsahy, tak i grafomotorickou dovednost převedenou do praxe (tvrdilo všech 43 dotazovaných učitelů). I pokud by zmiňované cvičení plnili v rámci vyučovací hodiny ústně, považujeme za důležité trénovat schopnost sestavování vlastních vět vedle pouhého doplňování, obměňování a jiných aktivit realizovaných na již předem připravených textech. Žákům tato schopnost poměrně chybí. Setkáváme se s tím, že i jinak výborní žáci patřící k těm nejlepším ve třídě váhají u úkolů požadujících vytváření vlastních textů (třeba jen pouhých vět). A to často navzdory tomu, že dané učivo jinak perfektně ovládají a otázky či úkoly k „zadaným hotovým“ textům zvládají téměř stoprocentně (tohoto paradoxu si povšimli

téměř všichni dotazovaní učitelé, 41 ze 43, zbývajících dva se domnívali, že žákům brání spíše stud, jelikož vytváření vlastních textů může vyrazit cosi osobního ze života apod.).

Tabulky shrnující skloňování přídavných jmen měkkých se nám jeví jako přehledné (str. 15), změnili bychom ovšem jednu zásadní věc. Zatímco tabulka první, věnovaná číslu jednotnému, má vyplněny všechny tři sloupce (rod *mužský/ženský/střední*), tabulka pro číslo množné má tvary vyplněné jen v prostředním sloupci. Zatímco učitelům je jasné na první pohled, že důvodem je stejný tvar pro všechny tři rody (množné číslo může shrnovat všechny tři rody dohromady), žákům to rozhodně jasné být nemusí. Není zde ani jediný komentář, který by to jednoznačně říkal. Po zkušenostech se žáky si troufáme tvrdit, že při samostatné práci s příručkou při pohledu na vyplněný pouze prostřední sloupec, pod výše nadepsaným ženským rodem, může způsobit, že si někteří žáci mohou při pohledu na to v první chvíli pomyslet, že tvary množného čísla tvoříme jen pro ženský rod. Nechceme tímto nikterak podceňovat žáky, ale z praxe víme, že úvahy mívají nejrůznější, při tvorbě učebnic i cvičebnic je nutná velká míra empatie, uvědomění si, že mnohé věci pro nás samozřejmé pro žáky samozřejmé vůbec nejsou (shoduje se všech 43 dotazovaných učitelů). Doporučovali bychom tedy nešetřit zde barvou pro tisk a vyplnit skutečně všechny tři sloupce. Velmi dobře a názorně kniha ukazuje rozdíl mezi přídavnými jmény měkkými a tvrdými, kdy první případ nemění v 1. pádě svůj tvar podle jmenného rodu, druhý naopak ano. Za užitečnou považujeme též zmínku (str. 16) o skloňování podstatných jmen, jež z přídavných jmen vznikla (*vrátný, hajný, kočí, pokladní* aj.). Zde musíme navíc také konstatovat, že napříč učebnicemi, příručkami i cvičebnicemi panuje terminologická nejednotnost. Někde pro slova zmíněného typu nacházíme označení „zpodstatnělá přídavná jména“ (lze sice chápat tak, že jsou to již podstatná jména, jestliže zpodstatnělá, nicméně už sám název svou formou hovoří o jménech přídavných, zvláště žáci toto slovní spojení takto přijímají), jinde je najdeme přiřazená k podstatným jménům s poznámkou, že vznikla z přídavných jmen. Tato nejednotnost ovšem není problémem rozebírané publikace, existuje obecně. Otázkou zůstává, zda rozhodujícím kritériem je kritérium funkční, kritérium skladební či kritérium tvaroslovné. To se ovšem dostáváme do sféry, která je daleko za hranicemi toho, co by měli chápat žáci základní školy. Velká část cvičení rozebírané publikace začíná zadáním: „Z podstatných jmen v závorkách vytvořte přídavná jména a dejte je do náležitého tvaru. Doplňte správná y/i.“ U cvičení tohoto typu (str. 18, cv. 4) spatřujeme nesourodost u dvou hned za sebou jdoucích vět. První ze zadání je: „(Francouz) sportovci dosáhl_ v_ znamných úspěchů.“ Následující naznačená věta vypadá

takto: „(Afrika) běžci b_l_ v cíl_ první.“ Nejednotnost v zadání názvu příslušníka národa v případě prvním a název zeměpisné oblasti v případě druhém může být zavádějící mimo jiné z toho důvodu, že v případě první věty by bylo možné utvořit i přídavné jméno přivlastňovací podle vzoru „otcův“. Uvedená věta svým obsahem vybídne spíše k vytvoření přídavného jména tvrdého, nicméně více zavádějící může být třeba věta z téhož cvičení: „(Slon) kl_ v _padal_ hroz_ vě.“ Zde může být pro určitý kontext vhodnější tvar přídavného jména přivlastňovacího, jindy naopak tvar přídavného jména měkkého. Doporučovali bychom na úvod celého oddílu cvičení, případně v zadání každého jednotlivého cvičení, specifikovat požadovaný druh přídavných jmen, a to nejen z důvodu správného vyřešení cvičení. Cíl je zde i poněkud vyšší, v zájmu učitele je zde i připomínat žákovi povědomí o skutečnosti, že přídavná jména nemáme pouze měkká a tvrdá, ačkoliv v jejich rozpoznávání bývají žáci jistější. Taktéž se zde dočítáme poučení týkající se příjmení, což považujeme za velmi přínosné.

Cvičení (str. 21) požadující převedení slovních spojení do tvaru 1. pádu čísla množného a 7. pádu čísla množného se současným doplněním *i/y* obsahující patnáct slovních spojení obsahuje také spojení „hověz_ maso“. Toto spojení zde nepovažujeme za vhodně zvolené, jelikož se jedná o podstatné jméno látkové a výsledný tvar „hovězími masy“ není proto obvyklý, prakticky se s ním v běžné komunikaci nesetkáme. Pokud bychom přesto slovní spojení ve cvičení ponechali, doporučujeme upozornit žáky na zmíněnou skutečnost spolu s názorným zapojením do možného kontextu, například: „Navštívili jsme všechny obchody s hovězími masem v celém městě.“ Taktéž u ostatních slovních spojení bychom za vhodnější variantu cvičení volili užití tvarů ve větách, což považujeme za situaci bližší reálné komunikační situaci oproti pouhému tvoření tvarů dle zadaného pádu a čísla (shodně uvedlo všech 43 dotazovaných učitelů). U tématu *Stupňování přídavných jmen* najdeme v publikaci množství tabulek ukazujících změny tvarů slov, dále nacházíme tabulky, u nichž autor předesílá, že se jedná o komplikovanější případy stupňování. U některých přídavných jmen marně přemýšlíme, proč sem byla zařazena, například u slov *malý, starý, hluboký* aj. Některá cvičení v knize si kladou za cíl propojit co nejvíce tematických oblastí, možná ve snaze zabránit monotónnosti. Příkladem může být cvičení (str. 62), jehož zadání zní: „Z podstatných jmen v závorkách vytvořte přídavná jména. Zájmena a přídavná jména dejte do náležitých tvarů.“ Vzhledem k množství cvičení možná došlo k nedokončení některých zadání, například u jednoho z dalších cvičení na již zmiňované straně, které zní: „Doplňte. Pozor na tvary sebou, s sebou.“ Cvičení reálně požaduje nejen náležité doplnění

tvarů sebou/s sebou, nýbrž také obsahuje zájmena osobní, jež je třeba dát do tvarů respektujících zbytek věty: „*Lud'kov_ dcery ...přinesl_ v_borné cukroví. Sb_hal_ se (my) na (ono) sl_ny.*“ Navrhovali bychom zde tedy přidat pokyn znějící například: „*Zájmena v závorkách dejte do náležitých tvarů.*“ Cvičení požadující převedení slovních spojení do náležitých tvarů oceňujeme z hlediska jeho zadání. Nedává pokyny skrze uvedení pádů, nýbrž skrze předložku či sloveso, díky nimž se pádová vazba sama přirozeně nabízí. Zvláště pro slabší žáky je tento způsob zadání vhodnější (potvrdilo všech 43 dotazovaných učitelů), jelikož se více přibližuje reálné komunikační situaci. Oproti tomu pouhé uvedení čísla pádu nutí mnohé žáky odříkávat si pádové otázky a slovní spojení podle toho skloňovat. Číslo pádu je zde uvedeno pouze v případě, kdy autor požaduje vytvoření tvaru oslovení (5. p.), zadaným slovním spojením je „*můj malý bratr*“. Naznačení prostřednictvím předložky či slovesa v tomto případě není proveditelné, nicméně mohlo být realizováno doplněním do připravené věty, například: „*Pojď sem, ..., pomohu ti s tím.*“ Posledních asi deset stran knihy (str. 66) tvoří Klíč ke cvičením.

Publikace je přehledná, doplňují ji graficky netradiční černobílé ilustrace obsahující vždy jednu větu, jež vystihuje daný obrázek. Každý z nich je předělem mezi většími tematickými celky. Texty, na nichž jsou založena cvičení, jsou voleny vhodně s ohledem na dnešní dobu, laicky řečeno lze říci, že jde o všední věty či delší texty „ze života“ běžného člověka. Zadání ke cvičením se dost opakují, což lze však chápat s ohledem na úzké obsahové zaměření cvičebnice. Místy jsme se setkali s nepřesností v zadání, případně se zadáním neúplným vzhledem k obsahu cvičení. V téže edici vyšlo publikací více, každá je takto úzce zaměřena na určitou pravopisnou oblast. Pro oblíbenost knížka vyšla po osmi letech znovu (2010), ovšem s upravenou grafickou stránkou a tentokrát již s barevnými doprovodnými ilustracemi.

Tak jako si některá díla kladla za cíl spojit v sobě příručku s cvičebnicí, zde můžeme směle a bez obav hovořit o cvičebnici, jelikož výkladové pasáže zde nenajdeme. Pouze zcela výjimečně několik málo řádků nadepsaných slovem „Pozor“ se stěžejní informací k tématu.

4. Závěr

Ve své diplomové práci jsem se zabývala rozbořením pěti vybraných publikací komerčního charakteru, jež svými vlastnostmi naplňují znaky cvičebnice a částečně i příručky díky obsaženým výkladovým částem. Oporou při zkoumání mi byla teoretická část práce.

Ve spolupráci s více než čtyřiceti učiteli českého jazyka na druhém stupni základních škol byla posuzována vhodnost použitých pravopisných cvičení vzhledem k procvičovanému obsahu. Taktéž byl zkoumán způsob, jakým jsou formulována zadání. V neposlední řadě byla sledována vhodnost textů využitých jako podklad pravopisných cvičení. Důraz byl kladen na jednoznačnost požadovaných úkolů, přiměřenost textů vzhledem k probírané problematice. Dále byly texty hodnoceny po stránce obsahové vzhledem k avizovaným adresátům.

V průběhu zkoumání jednotlivých publikací jsem se pokoušela zaznamenávat stěžejní kritéria určující potenciál využitelnosti publikací stejného či podobného typu.

Jako ta nejpodstatnější se ukázala být obsahová skladba zařazených textů, vhodná formulace zadání pravopisných cvičení, důraz na komunikační dovednosti žáků, motivační potenciál učebnic (vtipné poznámky či průpovídky pod čarou skrze imaginární graficky ztvárněné průvodce knihou aj.), eliminace věcných chyb a nejednoznačností, grafická atraktivita a barevnost publikace a některá další kritéria výše uvedená.

5. Seznam literatury a zdrojů:

Seznam použité literatury:

- ADAM, Robert. Spisovnost/nespisovnost a pravopis. In: Minářová, E. – Ondrášková, K. (eds.): *Spisovnost a nespisovnost – zdroje, proměny, perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita, 2004, s. 178–180.
- KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Jana PLESKALOVÁ, ed. *Encyklopedický slovník češtiny*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny, 2002. ISBN 80-7106-484-X.
- BRABCOVÁ, Radoslava. *Didaktika českého jazyka pro studující oboru učitelství na prvním stupni základní školy*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1990. Učebnice pro vysoké školy (Státní pedagogické nakladatelství). ISBN 80-04-24251-0.
- ČECHOVÁ, Marie, STYBLÍK, Vlastimil. *Čeština a její vyučování: didaktika českého jazyka pro učitele základních a středních škol a pro studenty učitelství*. 2. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1998. ISBN 80-85937-47-6.
- ČERMÁK, František. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. 3., doplněné vyd. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2001. ISBN 80-246-0154-0.
- KARLÍK, Petr, Marek NEKULA a Zdenka RUSÍNOVÁ, ed. *Příruční mluvnice češtiny*. Praha: Lidové noviny, 1995. ISBN 80-7106-134-4.
- HAUSENBLAS, Ondřej. *Vrátíme smysl hodinám češtiny?: Úvaha a praktický návrh, jak učinit náš vyučovací předmět hodným žákova zájmu. Jako přívažek: Proč a jak chodit do školy?*. Dotisk. 1. vyd. Zbuzany: vlastním nákladem, 1993. ISBN 80-86039-39-0.
- HAUSER, Přemysl a Karla ONDRÁŠKOVÁ. *Základy didaktiky českého jazyka pro první stupeň základní školy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. ISBN 80-210-0239-5.
- HAUSER, Přemysl. *Didaktika českého jazyka pro 2. stupeň ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita, 2007. ISBN 978-80-210-4244-5.
- KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
- KLIMEŠ, Lumír. *Slovník cizích slov*. 7. vyd., v SPN vyd. 2., rozšíř. a dopl. Praha: SPN, 2005. ISBN 80-7235-272-5.

- KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1.
- KOSTEČKA, Jiří. *Do světa češtiny jinak: didaktika českého jazyka a slohu pro vyučovací praxi*. Praha: H & H, 1993. ISBN 80-85787-24-5.
- KRAUS, Jiří.: Pravopis jako součást kultury – nikoli jen jazykové. In *Co přináší nová pravidla českého pravopisu*. Praha: Ústav pro jazyk český ČSAV, 1991.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-7367-647-6.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. 2., rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1821-7.
- SVOBODA, Karel. *Didaktika českého jazyka a slohu: vysokoškolská učebnice*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977.
- SVOBODOVÁ, Jana. *Didaktika českého jazyka s komunikačními prvky: počáteční fáze výuky mateřštiny*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita - Pedagogická fakulta, 2003. ISBN 80-7042-301-3.
- ŠTĚPÁNÍK, Stanislav. Konstruktivismus a jeho didaktické implikace ve vyučování českého jazyka. *Nová čeština doma a ve světě*. 2015 (2), 11-22. ISSN 1805-367X.

Seznam použitých elektronických zdrojů:

- Poradna ASČ: Co je rčení a co přísloví? [online, cit. 12. 10. 2018]. Dostupné z: <https://www.ascestinaru.cz/poradna-asc-co-je-rceni-a-co-prislovi/>
- RVP pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online, cit. 05. 02. 2019]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- Schvalovací doložky učebnic. *MŠMT ČR* [online, cit. 19. 09. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>
- Slovo má Jiří Kraus - *Časopis Vesmír* 1999 (8), 78. [online, cit. 13. 10. 2018]. Dostupné z: <https://vesmir.cz/cz/casopis/archiv-casopisu/1999/cislo-8/slovo-ma-jiri-kraus.html>

- Školský zákon. [online, cit. 27. 11. 2018].
Dostupné z: <http://www.zakony.centrum.cz/skolsky-zakon/?full=1>
- JIRÁSEK, Alois. Staré pověsti české [online, cit. 2018-12-08]. MKP 1. vyd.
Praha: Městská knihovna v Praze. Dostupné z WWW:
http://web2.mlp.cz/koweb/00/03/37/06/50/stare_povesti_ceske.pdf
- ULIČNÝ, Oldřich. ČESKÝ PRAVOPIS. In: Petr Karlík, Marek Nekula, Jana Pleskalová (eds.), *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*, 2017.
[online, cit. 14. 12. 2018]. Dostupné z: [https://www.czechency.org/slovník/ČESKÝ PRAVOPIS](https://www.czechency.org/slovník/ČESKÝ_PRAVOPIS)

Seznam analyzovaných publikací:

- EISLEROVÁ, Jana. *Kdy se píše s/z, ě/je, ú/ů?*. Havlíčkův Brod: Fragment, 2005.
ISBN 80-253-0048-x.
- KUČEROVÁ, Jitka. *Jak vyžrát na pravopis: zásobník cvičení a diktátů - zejména pro ty, kteří se připravují k přijímacím zkouškám na SŠ*. Praha: Scientia, pedagogické nakladatelství, 2002. ISBN 80-7183-258-8.
- SCHNEIDEROVÁ, Eva. *Klíč k češtině aneb Na češtinu od lesa: pro 2. stupeň ZŠ i pro nižší ročníky víceletých gymnázií*. Praha: Nakladatelství Albatros, 2005.
ISBN 80-00-01593-5.
- STYBLÍK, Vlastimil. *Cvičení z pravopisu pro větší školáky: pro žáky druhého stupně ZŠ a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií*. 2. vyd. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství, 2005. ISBN 80-7235-303-9.
- ŠULC, Petr. *Cvičení z české gramatiky: pravopis přídavných jmen a zájmen*. Praha: Pierot, 2002. ISBN 80-86272-79-6.